

**Институт психологии Российской академии наук**  
**Арзамасский государственный педагогический институт**  
**им. А.П. Гайдара**

## **Арзамасские чтения – 2**

# **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*МАТЕРИАЛЫ  
ВСЕРОССИЙСКОГО  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА  
г. Арзамас, 15-17 сентября 2011 г.*

**Москва - Арзамас**  
**АГПИ**  
**2012**

УДК 15(09)  
ББК 88.1(0)я43  
А 80

Печатается по решению издательского совета  
Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара

**Редакционная коллегия:**

**А.Л. Журавлев** – доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАН, директор Института психологии РАН;  
**В.А. Кольцова** – доктор психологических наук, профессор,  
зам. директора по науке Института психологии РАН.

**Ответственный редактор:**

**Е.С. Минькова** – доктор психологических наук,  
профессор АГПИ им. А.П. Гайдара

Арзамасские чтения-2.

А 88 Основные направления развития отечественной и зарубежной психологии: материалы Всероссийского методологического семинара г. Арзамас, 15-17 сентября 2011 г. / отв. ред. Е.С. Минькова; ИП РАН, АГПИ. – Арзамас: АГПИ, 2012. – 203 с.  
ISBN 978-5-86517-538-4

В данный сборник включены материалы всероссийского методологического семинара по истории психологии «Основные направления развития отечественной и зарубежной психологии», организованного Институтом психологии Российской академии наук и Арзамасским государственным педагогическим институтом им. А.П. Гайдара.

Материалы сборника объединяют результаты исследований, как ведущих историков психологии России, так и аспирантов, разрабатывающих различные аспекты развития психологической науки. В данный сборник вошли научные материалы, статьи и тезисы, отражающие актуальные аспекты методологии в области истории психологии, историю становления и развития различных отраслей психологии, представлены последние исследования научного наследия целого ряда отечественных и зарубежных психологов.

Материалы сборника адресованы широкому кругу научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов, специализирующихся в сфере истории психологии.

УДК 15(09)  
ББК 88.1(0)я43

ISBN 978-5-86517-538-4

© Арзамасский государственный  
педагогический институт  
им. А.П. Гайдара, 2012

## Содержание

<i>Предисловие</i> .....	5
<i>Журавлев А.Л., Ушаков Д.В.</i> Фундаментальная психология и психологическая практика: состояние и перспективы взаимодействия .....	6
<i>Мазилев В.А.</i> На пути к новой истории психологии: методологические размышления .....	17
<i>Левченко Е.В., Филиппова В.П.</i> Идея актуального и потенциального в психологическом познании: история и современность ...	28
<i>Артемова О.А.</i> Возможности методики анализа рецензий для изучения научных дискуссий .....	42
<i>Журавлев А.Л.</i> Современная социальная психология в России: тенденции и перспективы развития .....	46
<i>Трухманова Е.Н.</i> К истории исследования проблемы личностной адаптации .....	56
<i>Патрикеева Э.Г.</i> Основные подходы к разработке дефиниции «ценностные ориентации» в авторских концепциях отечественных учёных .....	68
<i>Клыпа О.В.</i> Психологические воззрения в преломлении былинного материала .....	75
<i>Зайцева С.А.</i> Предмет, методы, задачи психологии в понимании П.Д. Юркевича .....	81
<i>Голуб О.С.</i> Страницы истории русской религиозно-философской психологии: прот. В.В. Зеньковский (1881-1962) .....	84
<i>Стоюхина Н.Ю.</i> Богослов и психолог Н.М. Боголюбов: судьба и творчество .....	86
<i>Тихонова Э.В.</i> Традиции кантианства в русской философско-психологической мысли второй половины XIX – начала XX в.	97

<i>Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю.</i> Вокруг Челпанова: новые документы о психологической дискуссии 1923-1924 гг. ....	106
<i>Бобылев Е.Л.</i> Метод психологического анализа литературных фактов Д.Н. Овсяннико-Куликовского .....	118
<i>Богданчиков С.А.</i> К историографии советской психологии (аналитический обзор) .....	126
<i>Мешалкина Н.Б.</i> Вклад В.М. Бехтерева в дело «охранения народного здоровья» .....	137
<i>Карицкий И.Н.</i> Понятие субъекта в трудах С.Л. Рубинштейна .....	144
<i>Няголова М.Д.</i> Актуальные проблемы свободы субъекта в трудах С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского .....	154
<i>Мохова В.О.</i> Отражение истории гендерной психологии в трудах отечественных психологов .....	160
<i>Троицкая И.Ю.</i> Проблема развития внутреннего плана действий у детей дошкольного и младшего школьного возраста в работах отечественных психологов .....	166
<i>Ефимова К.Г.</i> Педологические исследования В. М. Бехтерева как вклад в детскую психологию начала XX века .....	175
<i>Минькова Е.С.</i> Международный съезд педологов в Бельгии: несбывшиеся мечты .....	178
<i>Горшков Е.А.</i> Социально-психологические идеи Джеймса Марка Болдуина .....	181
<i>Плавинская Ю.Б.</i> У истоков прикладной психологии в Германии: Отто Клемм (1884-1939) .....	190
<i>Жарова Д.В.</i> Борьба за народное образование в Великобритании в XIX веке .....	195
<i>Аринина М.В.</i> Психология толпы в трудах В. Макдугалла .....	199

## Предисловие

15-17 в Арзамасском государственном педагогическом институте им. А.П. Гайдара проходил Всероссийский методологический семинар по истории психологии «Арзамасские чтения – 2». Его тема на этот раз звучала так: «Основные направления развития отечественной и зарубежной психологии».

Это научное мероприятие – плод сотрудничества двух организаций – Института психологии Российской академии наук (директор – д.псх.н., проф. А.Л. Журавлев) и Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара (ректор – д. ист. Н., проф. Е.П. Титков).

Особая заслуга в возникновении традиции Арзамасских чтений принадлежит ведущему российскому специалисту в области истории психологии, заведующей лабораторией истории психологии и исторической психологии ИП РАН д.псих.н., проф. В.А. Кольцовой, которая стала идейным вдохновителем методологического семинара на арзамасской земле.

Участниками вторых Арзамасских чтений стали ученые-историки психологии из разных городов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Перми, Саратова, Иркутска, Магадана, Арзамаса. Они съехались в Арзамас, чтобы обменяться мнениями, научными разработками и обсудить с представителями профессионального сообщества актуальные проблемы историко-психологических исследований.

С приветственным словом к участникам «Арзамасских чтений – 2» обратился ректор АГПИ д.ист. н., проф. Е.П. Титков. Он отметил, что история психологии – это своеобразный мостик, связывающий исследователя с прошлым и ориентирующий его относительно перспектив дальнейшего развития психологической науки, и что в связи с этим регулярное проведение встреч ученых в рамках конференций, симпозиумов, семинаров для обсуждения проблем истории психологии приобретает особое значение.

# ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков*  
(Институт психологии РАН, Москва)

**Основные этапы развития взаимодействия фундаментальной психологии и психологической практики.** В развитии отношений фундаментальной (или академической) психологической науки и практики в нашей стране можно выделить принципиально разных этапов. На *первом*, начавшемся с реального внедрения психологической науки в практику в самом конце 1950-х – начале 1960-х годов и достигшем зрелых форм в 1970-80-х гг., между фундаментальной наукой и практикой предполагались и реализовывались относительно *гармоничные отношения*. Фундаментальная психологическая теория должна верифицироваться в экспериментах и снабжать достоверными, проверенными знаниями практику, а практика, в свою очередь, способна, с одной стороны, проявить ценность теории, а с другой – поставить перед теорией такие вопросы, которые будут стимулировать ее развитие. Такие отношения наиболее точно выразил Б.Ф. Ломов: «взаимодействие ... теории, эксперимента и практики есть необходимое условие развития всей системы психологических наук» [2, с. 51]. Это же взаимодействие составило основу важнейшего методологического принципа единства теории, эксперимента и практики в психологии [2].

В постсоветский период в концептуализации отношений фундаментальной психологии и психологической практики произошли серьезные изменения. Можно выделить *три основные причины* произошедшего переосмысления интересующих связей.

Во-первых, психологическая практика за короткий период конца XX века развивалась экстенсивно и охватила многие новые сферы жизни, которые оказались весьма востребованными российским населением. Это в первую очередь относится к многообразным формам психологической помощи: психокоррекции и психотерапии, которые в 1990-е гг. пережили в нашей стране настоящий бум. Тем самым количественно возросшая и укрепившаяся собственными специалистами психологическая практика обрела право независимого голоса, который по своему содержанию оказался далеко не всегда совпадающим с позицией академических ученых.

Во-вторых, если в советское время психологические службы и подразделения были, как и все прочие, государственными структурами и поэтому опирались на разработки государственных НИИ или вузовскую науку, то с

развитием рыночной экономики появился сектор частных психологических и психотерапевтических услуг. Тем самым на смену относительному организационному единству фундаментальной психологии и психологической практики пришло другое, причем чрезвычайно непростое состояние. Более того, как часто случается, «маятник» развития резко качнулся в противоположную сторону – фактически к отрицанию положительных сторон подобного единства.

В-третьих, важную роль в переосмыслении связей академической психологии и психологической практики сыграла философия и методология постмодернизма. В контексте характерного для современного постмодернизма видения мира как фрагментарного и раздробленного заметно выступили несогласованности и нестыковки между академическим и практическим психологическим знанием.

Таким образом на *втором* этапе, начавшемся в 1990-е гг. и фактически продолжающемся по сегодняшний день, относительная гармония во взаимодействии фундаментальной теоретико-экспериментальной психологии и практики была подвергнута явному сомнению. Стали высказываться суждения о том, что практическая психология, которая трактовалась расширительно, хотя речь шла преимущественно о психотерапии, существует сама по себе, без опоры на современную теоретико-экспериментальную науку [1, 4, 5]. Психологический процесс воздействия при этом квалифицируется как «искусство», так как он не повторяется разными специалистами, сохраняя уникальность, и не подвергается строго научным методам *оценки (измерения)* и, главное, *проверки*. Дело стало выглядеть так, что по одному и тому же предмету изучения – человеческой психике – стали формироваться, по меньшей мере, два рода знания: а) экспериментально проверяемое, но по каким-то причинам не отвечающее потребностям психологической практики; б) соответствующее нуждам практикующих психологов и ими порождаемое, но при этом либо плохо поддающееся, либо совсем не поддающееся экспериментальной проверке.

Такое разделение привело и к социальному размежеванию профессиональных сообществ, систем образования, научных ориентиров, авторитетов и кругов общения. Наличие большего или меньшего *рассогласования* между фундаментальной психологией и психологической практикой в последние годы стало общепризнанным и даже привычным. К нему стали адаптироваться и академические исследователи, и практические психологи.

По нашему мнению, сегодня начинают проступать контуры *третьего* этапа, который, хотя и не возвращает к явному оптимизму первого, все же намечает снятие явных противоречий, характерных для второго этапа. Одним из важнейших предвестников нового этапа выступило, в частности,

формирование медицинского направления, получившего по-русски название *доказательной медицины* (Evidence-Based Medicine), т.е. медицины, основанной на точных научных исследованиях. Под доказательной медициной понимается строгий подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных процедур принимаются исходя из имеющихся доказательств их высокой эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, проверке, обобщению и широкому распространению. Доказательная медицина предполагает также определенный способ взаимодействия с пациентом, в частности сообщение ему отдельных научных данных и даже предоставление возможности выбора некоторых процедур.

Психологическая практика в целом ряде западных стран достаточно быстро оказалась включенной в возникшее т.н. *доказательное движение*. В середине 1990-х годов Американская психологическая ассоциация (АРА) создала по этой проблеме специальную комиссию из профессионалов, которая начала свою работу с выявления тех видов психотерапии, эффективность которых может считаться доказанной с помощью научных исследований. При этом доказательность результатов в пользу или против конкретного вида психотерапии была разделена на несколько уровней, на высшем из которых находились множественные подтверждения эффективности с помощью рандомизированных контрольных испытаний. Многие финансирующие многообразную психологическую практику организации на местном, региональном и федеральном уровнях стали использовать квалификацию «доказательная психологическая практика» для ограничения финансирования теми видами, которые получали такую квалификацию [7].

Популярность *доказательной психологической практики* в настоящее время стала очевидной, о чем свидетельствует, во-первых, быстрый рост числа публикаций в этой сфере, а во-вторых, включение в доказательное движение таких направлений деятельности практических психологов, как разные виды психологического консультирования и психологической помощи, психопрофилактики и психокоррекции. Практически во всех направлениях деятельности психологов, где используется психологическое воздействие, очень остро встал вопрос о доказательности его эффективности. Таким образом, это стало иметь непосредственное отношение к работе практических психологов в самых разных сферах современного общества.

АРА в последние годы вновь обратилась к проблеме доказательной психологической практики, опубликовав следующее ее определение: доказательная психологическая практика – это соединение высококачественных научных исследований с клиническим экспертным опытом в контексте особенностей, культуры и предпочтений пациента [6].

Очевидно, что доказательная психологическая практика наметила *новый тип отношений* между психологической практикой и теоретико-экспериментальными исследованиями. Речь не идет о том, что практический метод психологического воздействия конструируется на базе верифицированных в эксперименте моделей, как это предполагалось на выделенном выше первом этапе. Однако эксперимент непосредственно включается в процесс оценки эффективности метода, что позволяет осуществить надежную обратную связь, свободную от субъективного мнения практикующего психолога. Следовательно, *вторичное сближение* теоретико-экспериментальной психологии и психологической практики происходит сегодня принципиально по-новому.

Развитие и распространение доказательной психологической практики серьезно затронуло практическую психологию в западных странах, особенно североамериканских. В России она пока исключительно редко представлена. Следует сказать, что и на Западе проблематика доказательной психологической практики вызвала весьма эмоционально проходившие дискуссии, которые по-прежнему продолжаются. Можно выделить несколько групп *оснований*, действующих как за, так и против данного подхода.

Для аргументации полезности доказательной практики используется следующее.

Во-первых, для административного регулирования и финансирования психологической практики важным элементом является оценка ее результатов. Правоохранительная система, законодательство, контролирующие государственные органы, страховые организации требуют от психологов-консультантов, психотерапевтов и других категорий практических психологов обоснования того, что выполняемая ими деятельность эффективна и безопасна для клиентов. Поэтому доказательная психологическая практика оказывается вполне привлекательной для администрирования.

Во-вторых, получение обратной связи – результатов применения того или иного воздействия является необходимым элементом работы по совершенствованию многообразных практических психологических техник и технологий, методов и программ воздействия. Без понимания и надежной оценки результатов их использования невозможно рациональное совершенствование деятельности практикующего психолога.

В-третьих, идея доказательной психологической практики является хорошо понятной и даже привлекательной для клиентов, которые получают подтверждение надежности и обоснованности предлагаемых им услуг. Тем самым среди практических психологов появляется соблазн объявить, что они практикуют только доказательные методы.

В то же время многие практики относятся к доказательному подходу с большой настороженностью. По их мнению, существенно уменьшается профессиональная свобода вести практическую работу так, как они подготовлены и считают нужным. В некоторых случаях они чувствуют себя финансово задетыми неизбежно вводимыми ограничениями, побуждающими к занятиям доказательной психологической практикой. Порой высказываются предположения, что последняя может быть использована как мощный рычаг воздействий государственных органов власти, а также манипуляций со стороны страховых компаний в отношении психологов и психотерапевтов.

Конечно, в доказательной психологической практике существуют проблемы, которые имеют *объективные причины* и на которые обращают внимание ее оппоненты. Последнему способствует, например, то обстоятельство, что исследования деятельности практических психологов стали развиваться намного позже сформировавшейся практической психологии и психотерапии, и пока они остаются молодой сферой научной деятельности исследователей.

Важная группа замечаний касается использования *рандомизированных контрольных испытаний*. Этот метод способен работать только в условиях четкого контроля за рядом параметров. Из них, в частности, должны непременно контролироваться типы психологических состояний клиентов, включенных в экспериментальную и контрольную группы. Отбор клиентов в группы предполагает типизацию состояний, отклонение промежуточных и смешанных случаев, что затрудняет использование полученных в исследовании результатов на практике, где т.н. «чистые» случаи не так часто встречаются. В результате анализ смешанных и промежуточных состояний чрезвычайно затрудняется. Для проведения же строгого исследования необходима четко определенная группа клиентов. Сами практические психологические методы воздействия должны быть тоже однозначно определены, а желательно – в большой степени даже алгоритмизированы, так как вариации метода воздействия, тем более многочисленные, трудно подаются строгому изучению. Выдвигается и соображение о том, что клиенты не определяются на такого рода психологическую практику, включая и психотерапию, связанную с исследованием, случайным образом, поэтому ставится вопрос и о репрезентативности изучаемой выборки.

Кроме того, для проведения исследований эффективности психологического метода воздействия не так просто определить, а это принципиально важно, что понимается под улучшением психологического состояния клиента, тем более, когда речь идет не об отдельном человеке, а о семье, трудовом коллективе или другой группе. Такого рода соображения очень существенны и могут быть высказаны в отношении любого ориентированного на

практику исследования, особенно в сфере наук о человеке, в том числе в психологии. Понятно, что их преодоление возможно на пути дальнейших исследований, выполненных с соблюдением высоких научных стандартов. Некоторые направления такого развития уже достаточно ясно просматриваются. Так, возможны исследования, основанные на анализе динамики интересующего явления (процесса, состояния или свойства) у одного пациента, а не на сравнении разных групп. Разрабатываются методы непрерывной оценки изменения психологического состояния, например психотерапевтического прогресса и т.п.

В целом же доказательная психологическая практика пока что является недостаточно гибким образованием. Однако прогнозы сходятся на том, что в ближайший период ожидается активный рост данного явления в психологии.

В данной статье речь идет и о специфике психологической науки в контексте соотношения фундаментальных экспериментальных исследований и психологической практики. Выкристаллизовываются два основных подхода к осмыслению причин современной несогласованности фундаментальной психологии и психологической практики. Согласно *первому* из них, дело заключается в особенностях знания, получаемого сегодня теоретико-экспериментальной психологией. Это знание пока не является настолько развитым, чтобы обеспечить надежную теоретическую базу для многообразных видов интенсивно растущей психологической практики. В этой логике дальнейшее развитие основанной на эксперименте психологической науки приведет к оптимизации ее отношений с практикой.

Согласно *второму* объяснению, сам тип построения современной фундаментальной психологии, ее следование естественно-научным образцам лежат в основе ее несогласованности с практикой. Практика в рамках такого подхода нуждается в по-новому ориентированной фундаментальной науке, которая уже не будет признавать полное могущество эксперимента и не будет целиком полагаться на него, а отдаст хотя бы некоторую дань гуманитарно направленным вариантам получения психологического знания.

Ниже будет проанализирован лишь первый из выделенных подходов.

**Теория Я.А. Пономарева о типах знания и проблема соотношения психологической теории и практики.** Основы первого выделенного выше подхода заложены в методологии, разработанной выдающимся отечественным психологом Я.А. Пономаревым. По его мнению, можно выделить три *типа научного знания* – созерцательно-объяснительный, эмпирический и действенно-преобразующий. В контексте данной статьи основной интерес представляют два последних, поскольку именно они характеризуют теоре-

тико-экспериментальную науку, в то время как первый относится к науке доэкспериментальной.

В *эмпирическом типе знания* не учитываются внутрипредметные преобразования (они остаются в «черном ящике») и отражаются эмпирические закономерности [3, с. 200]. Иными словами, при том многообразии проявлений, которыми характеризуется поведение человека, для объяснения любого феномена, полученного в эмпирическом исследовании, применяется модель, имеющая *локальный* характер. Для объяснения феноменов, полученных в других экспериментах, требуются другие модели и т.д. Следовательно, образуется *эмпирическая многоаспектность* – множество локальных моделей, строго не связанных между собой и предназначенных для объяснения отдельных закономерностей, установленных в экспериментах и иных эмпирических исследованиях.

*Синтез, или интеграция*, локальных моделей представляет задачу *действенно-преобразующего знания*, которое должно упорядочить локальные модели на основе «объективных критериев», которыми, по Я.А. Пономареву, выступают «структурные уровни организации явлений – трансформированные этапы ... развития» [3, с. 42].

Конечно, выделение знаний как типов достаточно условно. Я.А. Пономарев рассматривает их как полюса, к которым тяготеют научные концепции и конкретные исследования: «ни один из перечисленных типов не существует реально в чистом виде, но каждый из них сравнительно легко выделяется путем идеализации» [3, с. 200]. Фактически можно представить соотношение эмпирического и действенно-преобразующего знания как континуум, на котором объяснительные модели расположены в последовательности от наиболее локальных к все более и более синтетичным.

В соответствии с теоретическим положением, разработанным Я.А. Пономаревым, различные сферы практики можно разделить в зависимости от их *локальности или глобальности* в отношении вовлечения в практический анализ целостной личности. Локальные практические задачи касаются регуляции выполнения человеком отдельных действий и могут быть успешно решены путем применения *локальных моделей*, которыми современная психология уже располагает в достаточной степени. Такие задачи могут быть социально значимыми, и в этой сфере фундаментальная экспериментально ориентированная психология оказывается надежной научной базой для решения такого рода практических задач. Примером может служить инженерная психология. Модели переработки информации, которыми она располагает, оказываются достаточными для того, чтобы способствовать оптимизации взаимодействия человека с разной сложности техническими системами.

Другое дело – практические задачи, связанные с вовлечением целостной личности, как это происходит, например, в сфере психотерапевтической практики. *Глобальные модели* в этой сфере оказываются недостаточно фундированными экспериментом, в результате чего классическая схема «теория – эксперимент – практика» перестает работать, так как она фактически не реализуется и даже отвергается. Тем не менее и в этой ситуации экспериментально-психологические модели не остаются полностью бесполезными. Локальные модели могут иметь большое значение и при решении проблем, вовлекающих целостную личность, помогая описывать отдельные стороны явления и предлагая методы адекватного воздействия на них.

Целесообразно подвести *промежуточные итоги* проведенных выше рассуждений. Концепция Я.А.Пономарева о типах научного знания сложилась к 1980 г., т.е. задолго до того, как научные представления о соотношении фундаментальной психологии и практики стали приобретать современные очертания. Тем не менее, как показывает предшествующий анализ, методологические принципы, предложенные и обоснованные Я.А. Пономаревым, продолжают оставаться актуальными. Более того, современное состояние психологической науки позволяет их существенно обогатить.

**Вклад практики в развитие фундаментальной психологической науки.** Можно вполне согласиться с тем, что фундаментальная психология много дает и еще более может дать психологической практике, но это совсем не означает, что не важно обратное направление – влияние практики на фундаментальную науку. Оно чрезвычайно важно, так как существенно обогащает фундаментальную психологию, однако формат данной статьи позволяет затронуть этот вопрос лишь фрагментарно.

Специалист-практик имеет дело с *реальным конкретным человеком*, а не испытуемым, респондентом или, тем более, его моделью, абстракцией. Это человек, для взаимодействия с которым недостаточно иметь только психологическое знание, а необходимо *комплексное* знание – в том числе физиологическое, педагогическое, юридическое, знание из области социальной работы, менеджмента и т.д. Тем самым встает вопрос большого теоретического значения – о *принципах интеграции знаний* различных социогуманитарных наук применительно к одному объекту – человеку. Создание такого интегрированного знания иногда оказывается сродни искусству, однако необходимость его трансляции, обучения, профессиональной подготовки заставляет находить воспроизводимые закономерности.

Есть ситуации, в которых *психологическая практика пользуется достижениями фундаментальной науки*, а есть ситуации, где *фундаментальная психология черпает материал для анализа и обобщений из практики*. Психологи нередко основывают свои теоретические построения на опыте

повседневной жизни, в чем порой они прямо признаются [8]. Профессиональная практика в какой-либо сфере означает постоянное обращение специалиста к соответствующему типичному кругу проблем, что, безусловно, накладывает отпечаток на содержание и стиль теоретизирования. Ярким примером области, в которой теоретические идеи возникают из практического опыта, является *психотерапия*, причем от ее классических образцов до современных вариантов. К сожалению, возникающие в психотерапевтической практике идеи часто плохо поддаются экспериментальной проверке, что не умаляет эвристической ценности этой практики для психологической теории.

Существуют и такие ситуации, в которых *фундаментальная наука с практикой движутся совместно, интегрируясь в деле познания человека*. Одна из таких возможных ситуаций – это исследование методом анализа единичных случаев, что у нас часто обозначают английским словосочетанием «*case study*». Это довольно известный метод исследования, наиболее широко используемый в организационной и политической психологии, однако есть и другие, более сложные варианты такого интегрирования.

В целом можно сделать *вывод*, что несогласованность и дистанцирование ряда областей фундаментальной психологической науки и практики не стоит абсолютизировать. По нашему мнению, это закономерный *этап развития* психологического знания, который, однако, не связан с внутренне присущей (имманентной) и постоянной характеристикой психологической науки. Сегодня возможны разные точки зрения на структурные причины нестыковок между фундаментальной психологией и практикой, поэтому можно видеть их причины в господстве эмпирического типа знания в настоящее время, или в совершении чрезмерного акцента на естественно-научном подходе к изучению психических явлений, или что-то другое. Дальнейшее же прогрессивное развитие исследований должно неизбежно привести к сближению фундаментальной психологии и психологической практики.

В *заключение* хочется подчеркнуть, что большинство профессиональных психологов хорошо понимает, что сегодняшнее состояние взаимодействия фундаментальной психологии и психологической практики не сохранится в том виде, как это сложилось в 1990-е годы, причем изменения в очередной раз могут происходить достаточно интенсивно, что не всегда является желательным и оптимальным. Возможно, в ближайший период постепенно будут развиваться и утверждаться характеристики выделенного выше третьего этапа анализируемого взаимодействия. В этой связи целесообразно высказать некоторые *комментарии прогностического содержания* и отразить отдельные задачи, которые неизбежно встанут перед профессиональным сообществом психологов.

Во-первых, ожидается интенсивное включение представителей различных отраслей и сфер психологической практики в реализацию основных принципов доказательной практики, так как велико желание практикующих психологов убедить в этом своих потенциальных клиентов, не говоря уже о реальных заказчиках на психологические услуги. И это совершенно естественное желание. При этом важно понимать, что будут необходимы *разнообразные формы доказательства* эффективности и безопасности конкретных практических методов и психологических технологий, предполагающих прежде всего принципиально разную *степень психологического воздействия* на человека или группу. Такого содержания разница не должна сказываться на степени ответственности специалиста перед клиентом (заказчиком), но она должна учитываться при разработке способов доказательства эффективности работы практического психолога.

Во-вторых, целесообразно выявлять *специфику взаимодействия* фундаментальной психологии и психологической практики в ее разных отраслях и сферах. Тем самым будет накапливаться новое знание не только об универсальных закономерностях такого взаимодействия, но и об особенном и единичном, то есть, типичном, характерном, а также неповторимом, уникальном и т.п. Необходимо анализировать весь континуум возможного взаимодействия, выделяя его закономерно складывающиеся варианты.

В-третьих, по мере продолжающегося экстенсивного развития практическая психология сама станет испытывать *потребности в оценке* эффективности и безопасности методов своей деятельности, причем по многим причинам, в том числе и потому, чтобы профессионалам отдифференцировать себя от случайных и низкоквалифицированных «психологов», которые широко «практикуют» и негативно влияют на репутацию и профессиональных практических психологов, и в целом практической психологии. Через доказательную психологическую практику в высокой степени будет проявляться зрелость самой психологии.

В-четвертых, в ближайший период неизбежно будет происходить *дальнейшая дифференциация профессиональных сообществ* практических психологов и выделение таких категорий специалистов, которые будут непосредственно заниматься обслуживанием практических психологов. К настоящему времени уже выделились специалисты, занимающиеся профессиональной подготовкой практических психологов, и предстоит еще оформить категории экспертов (оценщиков), которые будут специально заниматься доказательством (проверкой) эффективности и безопасности конкретных методов психологической практики, используя специальную организацию исследования или обучая этому самих практических психологов. В любом

случае одно из следствий является безусловным – это выполнение доказательного (или проверочного) исследования.

В-пятых, представителям различных категорий профессионального психологического сообщества принципиально важно договариваться и находить более-менее *согласованную позицию* относительно основных путей и методов доказательства эффективности и безопасности многообразной психологической практики. Альтернативой этому могут стать официальные решения государственных органов власти, которые несомненно будут более «жесткими» и устанавливающими в более широком смысле контроль за деятельностью практических психологов, что может негативно сказаться на развитии практической психологии в целом. Такое уже было в истории отечественной психологии и должно служить поучительным уроком для психологов современного поколения. Поэтому, несмотря на отсутствие сегодня достаточной согласованности мнений самих психологов по этому вопросу, договариваться все-таки придется.

#### Литература

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25-40.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
3. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1980.
4. Сосланд А.И. Психотерапия в сети противоречий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 3. – 2006. – № 1. – С. 46-67.
5. Юревич А. В. Психология и методология // Психологический журнал. – Т.21. – 2000. – № 5. – С. 35-47.
6. Evidence-based practice in psychology//American Psychologist, 2006, Vol.61, №4, 271-285.
7. Levant R.F. Evidence-based practice in psychology: Monitor on Psychology, 2005, 36 (2), 5.
8. Sternberg R.J. Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized. New York: Cambridge University Press, 2007.

**НА ПУТИ К НОВОЙ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ:**

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

*В.А. Мазилев*

*(Ярославль)*

Историко-психологическое знание, как хорошо известно, представляет собой важнейшую часть корпуса современного психологического знания. Согласно позиции, сформулированной в работе М.С.Роговина и Г.В. Залевского, могут быть выделены три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть «предметное знание». Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – «знание методологическое». Третий вид знания – «знание историческое», в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе (Роговин, Залевский, 1988). Обратим внимание: знание историческое это единство знания предметного и знания методологического.

Если считать Аристотеля «отцом» психологии, то можно смело зачислить его и в основатели истории психологии, т.к. вторая глава его знаменитого трактата «О душе» посвящена рассмотрению «мнений о душе» предшественников. Он же сформулировал задачи истории психологии: «Приступая к исследованию души, необходимо вместе с тем при возникновении трудных вопросов, которые подлежат рассмотрению в дальнейшем, принимать во внимание мнения о душе, высказанные предшественниками, чтобы позаимствовать у них сказанное правильно и избежать всего, что сказано ими неправильно» (Аристотель, 1975).

Первым собственно историко-психологическим сочинением следует считать труд Ф.-А.Каруса, опубликованный в 1808 году. Это имя сейчас практически забыто, что, наверное, несправедливо, ибо наука должна помнить имена первопроходцев. Фридрих-Август Карус (1770-1807), талантливый философ, последователь Канта и Якоби. Все его основные труды были опубликованы посмертно. Третий том его "Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie" (Karus, 1808) посвящен истории психологии. Конечно, в настоящее время это сочинение представляет лишь историческую ценность. Должно было пройти время, чтобы история психологии перестала быть коллекцией фактов и анекдотов и стала теоретической дисциплиной, пытающейся не просто описать путь развития науки, но и выявить

закономерности этого развития, а, следовательно, научиться по тенденциям предсказывать перспективы.

Впрочем, не будем здесь обсуждать ранние этапы развития истории психологии как отрасли психологической науки (см. об этом Мазиллов, 2006 г.). Обратимся сначала к современному состоянию методологии истории психологии. Проблеме методологии истории психологии уделили внимание такие выдающиеся отечественные исследователи как К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.В. Большакова, Е.А. Будилова, М.С. Гусельцева, А.Н. Ждан, А.Л. Журавлев, В.А. Карацан, Е.А. Климов, В.А. Кольцова, Е.В. Левченко, Н.А. Логинова, Т.Д. Марцинковская, И.А. Мироненко, Е.С. Минькова, О.Г. Носкова, Ю.Н. Олейник, А.В. Петровский, К.К. Платонов, М.С. Роговин, В.А. Роменец, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, А.Н. Ткаченко, О.М. Тутунджян, Е.В. Шорохова, А.В. Юревич, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский и др.

Детальную разработку проблемы методологии истории психологии получили в многолетних исследованиях В.А.Кольцовой (Кольцова, 2004; 2008). В работах В.А.Кольцовой получили проработку методологические основы современной истории психологии. Важно подчеркнуть, что В.А. Кольцовой удалось раскрыть противоречивость и альтернативность процесса психологического познания. Автором разработано новое расширенное понимание предметной области истории психологии и, что особенно важно, осуществлена концептуализация предметной области. В.А. Кольцовой разработаны такие важнейшие для современной истории психологии вопросы, как классификация методов историко-психологического исследования, проанализированы проблемы источниковедения и историографии истории психологии (Кольцова, 2008). В работах В.А.Кольцовой получили осмысление новые тенденции и задачи историко-психологических исследований в современную эпоху (Кольцова, 2008).

Необходимо отметить, что в разработку методологии истории психологии внесли вклад и публикации в журнале «Методология и история психологии» (Гусельцева, 2007; 2010; Ждан, 2006; Левченко, 2007; Мазиллов, 2007; 2008; Минькова, 2010; Мироненко, 2009; Олейник, 2008; Парыгин, 2006; 2007; Петренко, 2007; Умрихин, 2007 и др.).

Нельзя не согласиться с констатацией В.А.Кольцовой: «Разработка проблем методологии историко-психологического исследования – условие обеспечения достоверности и объективности получаемых знаний, предпосылка успешной реализации основной функции истории психологии – исследования и сохранения всего позитивного и ценного, что накоплено в ходе исторического познания» (Кольцова, 2008, с.6).

Вместе с тем, несмотря на достигнутые впечатляющие результаты, остаются некоторые методологические вопросы историко-психологического познания, которые требуют дополнительного обсуждения. Задача настоящей статьи состоит в детекции некоторых новых методологических вопросов и обсуждении возможных подходов к их решению. Главный тезис настоящей статьи состоит в попытке обоснования того, что история психологии должна не только освещать прошлое, но и заглядывать вперед. В этом состоит смысл названия данной статьи, указывающего на «новизну»: не отвергая ничего из наработок методологов истории психологии, мы пытаемся обнаружить новые грани методологического поиска в данной области.

Обратимся к анализу некоторых сложностей, возникающих при описании истории психологии. Эти сложности многочисленны и разнородны, прекрасно известны любому непредвзятому историку психологии. Нет нужды их перечислять, подробно описывать, поэтому только обозначим лишь некоторые из них (перечень их легко продолжить).

Известно, что «история пишется победителями». Это справедливо как для Большой истории, так и для истории науки. Как следствие, возможные «точки отсчета» могут существенно различаться. Хорошо известны попытки проследить историю психологии с той фазы, когда она стала самостоятельной наукой и, соответственно, рассматривать развитие психологии в рамках философии и естествознания лишь как предысторию научной психологии. Не надо пояснять, что если автор придерживается иного взгляда – скажем, что выделение ее в самостоятельную науку не очень значительный эпизод в многовековой истории психологического знания – история будет во многом иная.

Иные события, иные герои. Аналогичным образом, за точку отсчета может быть принято использование экспериментального метода. И т.д. и т.п. Известно, что история психологии, представленная каким-то автором, весьма существенно определяется его принадлежностью к той или иной школе. Представим себе историю психологии, написанную когнитивным психологом, и сопоставим с историей психологии, составленной трансперсональным психологом. Можно полагать, что и персоналии и события в этих историях будут сильно различаться. Обычно это интерпретируется как произвольность и субъективность авторской позиции.

Главная проблема, на наш взгляд, состоит в том, что практически мы вынуждены описывать историю психологии, исходя из норм и ценностей сегодняшнего дня. А для того, чтобы не упустить важные тенденции в дне сегодняшнем (как и в «днях минувших»), мы должны попытаться оценить их «из будущего». На первый взгляд это представляется если не глупостью,

то уж, как минимум, утопией. Ведь не можем мы заглянуть в день завтрашний! Мы полагаем, однако, что такое в принципе возможно. И эту роль, функцию «антиципирования» будущего, по нашему мнению, призвана выполнять философия психологии. О философии психологии, которая включается в структуру методологии психологической науки, скажем ниже.

Вторая проблема, которую хотелось бы поставить и частично обсудить в рамках настоящей статьи, на наш взгляд, заключается в том, что история психологии в значительно большей мере, чем она реализует сегодня, могла бы использовать интегративный подход, нацеленный на интеграцию психологического знания (Обсуждению этого вопроса посвящена специальная статья – см. Мазилев, 2006а, поэтому специально ее в настоящем тексте анализировать не будем).

Объединение обсуждения этих двух разных проблем в рамках одного текста объясняется очень просто – средством решения этих проблем выступает усиление методологической составляющей историко-психологического знания. Напомним, историческое знание это единство знания предметного и методологического.

Какой должна быть новая история психологии? Назовем несколько ее характеристик:

- Она должна отражать наличие различных потоков в психологическом знании;
- Она должна отражать достижения не только психологической науки, но и психологической практики;
- Она должна учитывать достижения ненаучного и вненаучного знания;
- Она должна быть ориентирована на интеграцию психологического знания, обнаружение в позициях различных исследователей не только очевидных различий, но и сходства, акцентирование общего.

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу

разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотнесенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще, полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, нас ожидают в самом скором будущем удивительные метаморфозы образа любимой науки. В.Ф. Петренко отмечает: «...Нет единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования, называемый одним именем – “психология”. И ряд областей психологии, например социальная психология, гораздо ближе к языку и методам к родственным научным дисциплинам, например, к социологии, чем к психофизике или медицинской психологии. Вполне возможно, что в дальнейшем из “психологии” выделится целый букет предметных наук, как в свое время из философии выделились физика, химия, биология и сама психология» (Петренко, 2010, с.93). Изменится ли психология так сильно, как предполагает В.Ф. Петренко, или эти изменения будут менее глобальны? Не подлежит сомнению, что перемены будут, поэтому мы полагаем, что необходимо ставить задачу прогнозирования этих перемен. По нашему убеждению, решать эти вопросы должна философия психологии (или философская составляющая когнитивной методологии).

В когнитивной методологии можно выделить, по крайней мере, три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. (Чтобы избежать недоразумений, скажем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии – коммуникативной, методологии психологической практики, социальной методологии (А.В. Юревич) – мы в настоящей статье не касаемся.)

Верхний уровень – *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии (Мазилев, 1999, 2000). Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим ми-

ром». Это основная зона ближайшего развития психологии и ее методологии. Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей). Подчеркнем два момента, существенные для понимания этого уровня. В философии психологии работа происходит только на уровне идей. Второй момент связан с тем, что методы работы на этом уровне методологического знания имеют свою специфику – это методы философского рассуждения и обоснования. Примерами разработки средствами философии психологии могут служить анализ проблемы предмета психологии и ее метода (Мазиллов, 2005, 2006б). (В рамках настоящей статьи мы не будем более характеризовать этот уровень методологии.)

Второй уровень – *когнитивная методология*. Когнитивная методология трактует вопросы познания психического, обоснования и верификации психологического знания (об этом более подробно будет сказано ниже).

Третий уровень – *методология психологического исследования*. Технология проведения экспериментального, квазиэкспериментального и иного эмпирического (или теоретического) исследования. (В данной статье мы не будем касаться характеристики этого уровня методологии, т.к. он достаточно хорошо освещен в соответствующих работах – см., например, известные книги Т.В. Корниловой.)

Обратимся ко второму уровню когнитивной методологии. Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод (включающий три

уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

Отметим, что использование данной схемы делает неизбежным реализацию уровневого подхода, поскольку предтеория, метод, объяснение имеют уровневое строение.

Не имея возможности в рамках настоящей статьи дать хотя бы эскиз когнитивной методологии, определим этапы ее разработки.

Общая стратегия построения концепции общей методологии может выглядеть следующим образом:

1. Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.

2. Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.

3. Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; г) психологического факта; д) психологической теории; е) объяснения.

4. Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.

5. Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый, второй и третий этапы, предстоит выполнение важнейшего четвертого этапа в разработке общей методологии.

Не имея возможности дать общую характеристику концепции (по причине ограниченности объема настоящей публикации), остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопроса), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. *factum* – сделанное, совершившееся) – 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется

теории или гипотезе» (Никифоров, 2010, с.157). Нас, понятно, будет интересоваться факт во втором значении.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки (Никифоров, 2010, с.157-158).

А.Л.Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» (Никифоров, 2010, с.158).

В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» (Никифоров, 2008, с.75-76). «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» (Никифоров, 2008, с.76). А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением... Будем называть это предложение *лингвистическим компонентом факта*. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» (Никифоров, 2008, с.73).

«Вторым компонентом научного факта является *перцептивный компонент*. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественно-научный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте» (Никифоров, 2008, с.73). «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под “материально-практическим компонентом” факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» (Никифоров, 2008, с.74).

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л.Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна). Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером фи-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем).

Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки, можно полагать, будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

И, в заключение, сформулируем выводы.

1. Необходима дальнейшая разработка средствами философского уровня методологии психологии перспектив сосуществования различных потоков и составляющих психологического знания. На этой основе необходимо проведение историко-психологических исследований, направленных на реконструкцию адекватной картины развития психологического знания.

2. Использование наработок в области когнитивной методологии позволит в большей степени учесть наличие сходства в позициях различных авторов, научных школ и исследовательских подходов.

3. Использование наработок в области коммуникативной методологии позволит в большей степени реализовать интегративную функцию истории психологии, о которой говорилось выше.

### Литература

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т.1. – М.: Мысль, 1975.
2. Гусельцева М.С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки // Методология и история психологии. – 2007. – Вып.3. – С.107-119.
3. Гусельцева М.С. Психология и история: культурно-психологическая эпистемология // Методология и история психологии. – 2010. – Вып.2. – С.7-22.
4. Ждан А.Н. Развитие взглядов на предмет психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Вып.1. – С.8-22.
5. Кольцова В.А. Методолого-теоретические основы историко-психологического исследования. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2004.
6. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008.
7. Левченко Е.В. История интроспекции в России (конец XIX – начало XX вв.) // Методология и история психологии. – 2007. – Вып.2. – С.54-67.
8. Мазилов В.А. О философии психологии (о некоторых методологических проблемах современной научной психологии) // Проблемы общей и организационной психологии: сб. науч. трудов / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С.47-66.
9. Мазилов В.А. Разработка философии психологии – первоочередная задача российской психологии XXI века // Социальная психология: Практи-

ка. Теория. Эксперимент. Практика. – Т.2. – Ярославль: МАПН, 2000. – С.211-220.

10. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема метода // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Метод психологии / под ред. В.В. Новикова (гл.ред), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2005. – С.248-279.

11. Мазиллов В.А. История психологии – необходимость нового историко-методологического подхода // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / отв. ред. А.Л.Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н.Олейник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006а. С.98-106.

12. Мазиллов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006б. – Вып.1. – С.55-72.

13. Мазиллов В.А. О становлении психологии как самостоятельной науки // Методология и история психологии. – 2007. – Вып.2. – С.3-20; 2008. – Вып.2. – С.7-24.

14. Мазиллов В.А. Контуры новой когнитивной методологии // Познание в деятельности и общении: от теории и практике к эксперименту / под ред. В.А. Барабанщикова, В.Н. Носуленко, Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2011. – С.81-88.

15. Минькова Е.С. Особенности становления психологии развития в России второй половины XIX – первой трети XX века // Методология и история психологии. – 2010. – Вып.2. – С.40-48.

16. Мироненко И.А. О прошлом, настоящем и будущем российской сравнительной психологии // Методология и история психологии. – 2009. – Вып.2. – С.45-58.

17. Никифоров А.Л. Философия и история науки. – М.: Идея-Пресс, 2008.

18. Никифоров А.Л. Факт // Новая философская энциклопедия. Т.4. – М., 2010. – С.157-158.

19. Олейник Ю.Н. Периодизация истории психологии: проблемы и перспективы // Методология и история психологии. – 2008. – Вып.2. – С.25-32.

20. Парыгин Б.Д. История отечественной социальной психологии // Методология и история психологии. – 2006. Вып.2. – С.5-20; 2007. Вып.2. – С.40-53.

21. Петренко В.Ф. Школа А.Н.Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли // Методология и история психологии. – 2007. Вып.4. – С.138-156.

22. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010.

23. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. – Томск, 1988.

24. Умрихин В.В. Историко-методологические проблемы анализа научных школ в психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Вып.4. – С.5-14.

25. Carus F.A. Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie. Leipzig, 1808.

## **ИДЕЯ АКТУАЛЬНОГО И ПОТЕНЦИАЛЬНОГО В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

*Е.В. Левченко, В.П. Филиппова*

*(Пермь)*

Историческое исследование в области психологии может, не утрачивая историчности, стать психологическим. Для этого его объектом должно стать психологическое познание в историческом развертывании, в фундаментальных психологических основаниях, механизмах и закономерностях, универсальных как для прошлого, так и для настоящего, как для людей науки, так и для обычных пользователей психологического знания, носителей психического. Рассмотрим эту возможность на примере идей актуального и потенциального, составляющих фундаментальную оппозицию. Будем осуществлять анализ в направлении от настоящего к прошлому.

В современном социогуманитарном знании при рассмотрении скрытых возможностей человека активно используется идея потенциала [2-4, 6, 14, 15, 18-22, 25, 27, 31, 32]. К ней обращаются, рассматривая духовно-нравственную сферу и творчество (включая реализацию в профессиональной сфере): *духовный* (О.П. Елисеев, Б.Д. Парыгин), *духовно-творческий* (Г.М. Гладышева, В.В. Игнатова), *творческий* (Л.Г. Вяткин, Е.А. Глуховская, Е.А.Гуськова, Н.В. Зайцева, М.В. Копосова, А.М. Матюшкин, В.Г. Рындак, Н.И. Тимакова., Е.А. Шамрина, Е.Л.Яковлева), *аксиологический* (О.И. Полкунова, Л.Д. Столяренко), *нравственный* (Н.И. Шевандрин), *профессиональный* (В.Н. Марков), *профессионально-культурный* (Е.А. Мухамедвалеева) *потенциал, потенциал самоактуализации* (Ю.Л.Ольвинская) На эту идею опираются при обсуждении природной обусловленности развития человека: *изначально заложенный мощный потенциал* (С.Л. Братченко, М.Р. Миронова), *природный потенциал личности* (О.И. Мотков). Ана-

лиз социальной детерминации развития человека также осуществляется с ее использованием: *воспитательный, личностно развивающий* (С.Л. Братченко), *культурный* (О.И. Мотков, Е.В. Руденский) *потенциал, социальные потенциалы* (И.М. Палей, В.С. Магун). Особое внимание этой идее уделяют при описании сферы коммуникации и влияния: *коммуникативный* (Ю.Н. Емельянова, Л.А. Петровская), *коммуникативно-личностный* (В.Н. Куницына), *лидерский, управленческий* (В.К. Васильев, Э.А. Смирнов) *потенциал*. Она используется и при рассмотрении психических образований – личности и интеллекта: *личностный потенциал* (Д.А. Леонтьев, Г.И. Гапонова), *личностный потенциал в контексте акмеологии* (И.С. Беспалов), *культурный потенциал личности* (Е.В. Дудорова), *интеллектуальный потенциал* (Н.А. Грищенко, Н.А. Кудрявцева).

Обращение к истории свидетельствует о том, что слово «*потенциал*», «*потенция*» происходит из латинского языка и в переводе означает «сила», «возможность», «мощность». Его общенаучное употребление своими корнями уходит в философию Аристотеля, который рассматривал акт и потенции личности, считал, что бытие делится на «потенциальное» и «актуальное», а личностное развитие рассматривал как процесс перехода от первого ко второму [1]. В философских трудах эпохи Просвещения и Нового времени «потенциальное» и «актуальное» интерпретируется в контексте «возможного» и «действительного». Потенция – это возможность, внутренне присущая сила, способность к действию. Актуальными оказываются очевидные, наблюдаемые явления психики.

Таким образом, в философии категория потенциального относится к числу фундаментальных и рассматривается в тесной связи со своей противоположностью – категорией актуального. Оппозиция актуального и потенциального активно использовалась и в психологии. В частности, при анализе сущности психического с ней активно работали отечественные ученые первой трети XX века – В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, используется она и на современном этапе [10]. Какова же роль этой оппозиции в психологическом познании? Является ли она одним из доступных исследователю средств познания, выбор которого определяется его субъективными предпочтениями, или же составляет глубинное основание психологического познания, причем не только научного, но и обыденного? Каковы представления об актуальном и потенциальном в научном и обыденном познании? Имеется ли между ними сходство?

Подобная постановка проблемы исследования опирается на ряд работ, выполненных в рамках направления «Психология познания в области психологии» исследовательской группой Пермского государственного университета [11]. В их числе можно отметить, в частности, изучение представ-

ленности в мышлении психики и явлений психики (М.С. Шевелева [28]), ментальной репрезентации психологических терминов (О.И. Кильченко [9]), текстов (Н.А. Ширинкина [30]), представлений студентов о сознании и бессознательном (А.Г. Продовикова [23, 33]), о внутреннем мире (А.Е. Деменова, Е.В. Левченко [12]), имплицитных теорий эмоций (С.С. Федосина [13]). Кроме того, предпринималось и изучение ментальных репрезентаций фундаментальных категорий пространства и времени (М.Н.Семенова [24]).

В отличие от предшествующих исследований, в настоящей работе предпринята попытка рассмотреть, как в психологическом познании работают не отдельные единицы знания (категории, термины), а фундаментальная оппозиция категорий. В развитие результатов, полученных ранее, могут быть высказаны следующие положения. Фундаментальные философские оппозиции отражают не только сущность мира, в котором живет человек, но и внутреннее устройство мышления человека о мире: мышлению удобно так функционировать, оно лучше приспособлено для осуществления мыслительного процесса именно таким образом, в выделении фундаментальных оппозиций оно обнаруживает существенные свойства не только мира, но и себя самого. Подобные оппозиции составляют скрытое основание работы мышления не только в отношении мира внешнего, но и мира внутреннего. Важно подчеркнуть, что такого рода основание присутствует в мыслительной деятельности не только ученого, но и обычного человека – носителя психики, то есть представлено не только в научном, но и в обыденном мышлении.

Таким образом, проблему, которую мы изучаем, можно определить как исследование скрытых оснований упорядочения, иерархизации психологических понятий в сознании человека. Мы исходим из предположения, что идеи актуального и потенциального используются и учеными, и обычными людьми, не занимающимися научной деятельностью, как одно из фундаментальных, вневременных оснований глубинного строя психологического знания.

Исследование научных и обыденных представлений об актуальном и потенциальном осуществлялось с опорой на теорию социальных представлений С. Московичи и эпистемологический подход И.Марковой, развивающей идеи этого ученого [16, 17]. Предметной областью этой теории является изучение механизмов и закономерностей формирования системы значений и личностных смыслов субъекта в ходе социальных интеракций: Социальные представления – это не представления об объекте, существующем независимо от социальных субъектов, это и есть объект, который не может существовать независимо от действующих социальных субъектов Конструирование социальных представлений не является преднамеренным действи-

ем, оно является событием, происходящим помимо какого-то специального намерения людей, подчеркивает Ивана Маркова. Она утверждает, что процесс и продукт социального конструирования нерелексируемы, по крайней мере, при обычном положении вещей. Социальные представления фокусируются, в первую очередь, на тех формах мышления, которые являются упрощенными, автоматизированными, менее рефлексивными. Это мышление возникает из ограничений, воздвигаемых социальным окружением и мешающих человеку мыслить независимо. Это мышление, инкорпорируясь в символическое социальное окружение, осваивается в бессознательной деятельности людей [7].

Учитывая многомерность человеческого мышления при исследовании социальных представлений на эмпирическом уровне, необходимо использовать, по мнению Марковой, как методы изучения осознаваемых уровней мышления, так и методы, предназначенные для изучения неосознаваемых его уровней. В частности, словесно-ассоциативные задания, широко применяемые Марковой в её собственных исследованиях, затрагивают нерелексивный уровень социального мышления, в то время как интервью допускает возможность размышления на рациональном уровне. Данное направление обладает большими возможностями эмпирического исследования разных уровней социального мышления. Необходимость и адекватность использования качественных методов остаётся аксиомой для последователей концепции социальных представлений [5, 7, 8, 26].

**Эмпирическое исследование социальных представлений** об актуальном и потенциальном в научном и обыденном сознании, предпринятое нами, выполнялось в два этапа. *На первом этапе* с целью реконструкции содержания этих представлений в научном мышлении осуществлялся контент-анализ описаний актуального и потенциального в научных текстах. *На втором этапе* методом ассоциативного эксперимента изучались представления об актуальном и потенциальном в обыденном сознании.

**На первом этапе исследования** для анализа научных представлений из философских и психологических текстов, содержащих описания категорий актуального и потенциального применительно к человеку, были отобраны соответствующие фрагменты. В выборку были включены тексты Аристотеля, Ф. Аквинского, Н. Кузанского, Р.Декарта, Б.Спинозы, Дж. Локка, Д. Юма, Д.Дидро, П.Гольбаха, К.Гельвеция, Г.Лейбница, И. Канта, Ф. Шеллинга, Гегеля, Г. Спенсера, С.Кьеркегора, Ф.Ницше, А.Бергсона, З. Фрейда, П.Я. Чаадаева, Н.А. Бердяева, В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, М.Я. Басова, В.Н. Мясищева и другие (33 текста). Затем проводился сегментарный контент-анализ выделенных фрагментов.

Система категорий, разработанная на основе изучения содержания фрагментов, посвященных описанию *актуального*, включала в себя следующие категории (в скобках указана частота их встречаемости в процентах к общему количеству эмпирических индикаторов): *Морфофизиологические (телесные) характеристики человека (45%)*; *Познавательные процессы (16%)*; *Активность-пассивность и их внешние проявления (14%)*; *Внешний опыт: пространственно-временные параметры (12,5%)*; *Окружающая действительность и ее фундаментальные характеристики (12,5%)*. Содержание описаний потенциального обрабатывалось с помощью иного (отразившего специфику содержания текстов) набора категорий, в который вошли: *Духовность человека (43%)*; *Внутренний опыт и познавательное отношение человека к миру и себе (37%)*; *Развитие психики человека и ее проявления (12%)*; *Эмоционально-волевая сфера (8%)*. Индикатором категории выступало слово либо синтаксически неделимое словосочетание. Распределение эмпирических индикаторов по категориям контролировалось методом экспертных оценок.

Результаты изучения содержания идей *актуального* и *потенциального* в философско-психологических текстах можно резюмировать следующим образом.

1. В научном сознании идея *актуального* в человеке выражается, прежде всего, посредством описания морфофизиологических (телесных) характеристик человека и его познавательных процессов, направленных на окружающий мир (с преобладанием ощущений и восприятия, то есть способности чувственно познавать окружающую реальность). *Актуальное* в человеке связано с анализом его активности-пассивности и преобладанием интегральных проявлений активности. Обращает на себя внимание то, что *актуальное* сопрягается не только с описанием его телесного носителя, но и с внешним опытом, с окружающей, объективно существующей действительностью и ее фундаментальными свойствами. Таким образом, *актуальное* выступает как субъектно-объектное отношение, связь между материальным носителем психики и внешней реальностью, как психическое, помещенное вместе с его носителем во внешний мир и к миру обращенное. Для отображения этого отношения необходимо занять позицию внешнего наблюдателя.

2. *Потенциальное* в научном сознании – это, прежде всего, высшие устремления человека, духовность, составляющая его внутренний стержень и насыщенная общечеловеческими ценностями (добро, любовь, вера, свобода, творчество). Эта идея для своего описания требует обращения к внутреннему опыту, в котором представлена сложная познавательная деятельность, лишь в конечном счете обращенная вовне. *Потенциальное* – не про-

странственная, а временная категория: эта сторона психического обращена не столько к внешнему миру, сколько к будущему. Это будущие способности человека, его неограниченное психическое развитие. Для анализа потенциального в человеке требуется занять позицию внутреннего наблюдателя, рассматривающего психику как замкнутый в себе мир.

3. Сравнивая научные идеи актуального и потенциального, можно указать, с одной стороны, на содержащееся в них противопоставление природного и духовного, материального и идеального, объективного и субъективного, чувственно-познаваемого и рассудочного (рационального) в человеке. Это противопоставление нашло отражение во взаимоисключаемости категорий контент-анализа, выделенных для изучения научных текстов об актуальном и потенциальном.

С другой стороны, эти идеи описывают два режима функционирования единой психики человека. Идея актуального отображает обращенность психики на внешний мир с использованием всех телесных, индивидуальных ресурсов человека. Идея потенциального исходит из описания психического как относительно самодостаточного, замкнутого в себе внутреннего мира, пространство которого простирается от его запредельных высот до непостижимых глубин, то есть содержит анализ личностных ресурсов человека. Актуальное и потенциальное в человеке – это две стороны, два режима единого процесса функционирования психики.

**На втором этапе исследования** для изучения обыденных представлений об актуальном и потенциальном в человеке использовался метод свободного ассоциативного эксперимента. При обработке полученных данных был применен метод контент-анализа (его процедура аналогична описанной выше). Исследование проводилось на базе Лысьвенского филиала Пермского государственного технического университета. Выборка состояла из 195 студентов (107 женщин, 88 мужчин). Средний возраст испытуемых составил 32 года. Результаты контент-анализа представлены в таблице 1.

Как следует из таблицы, наибольшие количественные различия обнаруживаются по категории *Морально-нравственный облик личности*, которая имеет наиболее высокую частоту встречаемости для стимула «актуальное в человеке». Подобная, но более слабо выраженная тенденция имеет место и в отношении категории *Морфофизиологические характеристики и их наблюдаемые проявления*. Для стимула «потенциальное в человеке», в свою очередь, характерны более высокие показатели по категории *Негативные черты личности* и в значительно меньшей мере – для категорий *Когнитивные характеристики* и *Социальные и социально-психологические параметры*.

Таблица 1

**Сравнение распределения ассоциаций по категориям  
контент-анализа для стимулов «актуальное в человеке»  
и «потенциальное в человеке»**

Категории контент-анализа	Актуальное в человеке: количество понятий и частота встречаемости (в %)	Потенциальное в человеке: количество понятий и частота встреча- емости (в %)
<i>Морально-нравственный облик че- ловека</i>	177 (39,5)	49 (15,6)
<i>Когнитивные характеристики</i>	95 (21,2)	73 (23,3)
<i>Морфофизиологические характери- стики и их наблюдаемые проявления</i>	65 (14,4)	29 (9,2)
<i>Социальные и социально- психологические параметры</i>	65 (14,4)	51 (16,2)
<i>Чувства и интегральные эмоцио- нальные образования</i>	14 (3,2)	14 (4,4)
<i>Негативные черты личности</i>	13 (2,9)	21 (6,7)
<i>Система отношений личности и ее проявления</i>	13 (2,9)	0
<i>Мотивы и волевые качества лично- сти</i>	0	40 (12,7)
<i>Развитие интеллектуальной и ду- ховной сферы</i>	0	36 (11,5)

Рассмотрев представления об актуальном и потенциальном в человеке в обыденном сознании, обратимся к их сопоставлению с идеями, актуализирующимися при работе с этими понятиями в сознании научном. Прежде всего, сравним системы категорий контент-анализа (Таблица 2).

Таблица 2

**Сравнение систем категорий контент-анализа  
научных текстов и ассоциаций студентов**

Актуальное в человеке		Потенциальное в человеке	
Категории, выделенные при анализе научных текстов	Категории, выделенные при анализе ассоциаций студентов	Категории, выделенные при анализе научных текстов	Категории, выделенные при анализе ассоциаций студентов
<i>Морфофизиологические (телесные) характеристики человека</i>	Морфофизиологические характеристики и их наблюдаемые проявления		Морфофизиологические характеристики и их наблюдаемые проявления
<i>Познавательные процессы</i>	Когнитивные характеристики	<i>Внутренний опыт и познавательное отношение человека к себе и миру</i>	Когнитивные характеристики
<i>Внешний опыт: пространственно-временные параметры</i>	Социальные и социально-психологические параметры		Социальные и социально-психологические параметры
	Морально-нравственный облик человека	<i>Духовность человека</i>	Морально-нравственный облик личности
	Негативные черты личности		Негативные черты личности
<i>Активность-пассивность и ее внешние проявления</i>			Мотивы и волевые качества личности
		<i>Развитие психики человека и ее проявления</i>	Развитие интеллектуальной и духовной сферы

<i>Окружающая действительность и ее фундаментальные характеристики</i>	Система отношений личности и ее проявления		
	Чувства и интегральные эмоциональные образования	<i>Эмоционально-волевая сфера</i>	Чувства и интегральные эмоциональные образования
	Мотивы и волевые качества личности		Мотивы и волевые качества личности

Общий обзор категорий, использованных для анализа научных текстов, свидетельствует о том, что имеется очевидная специфика отображения идей актуального и потенциального применительно к человеку. Первая идея требует описания человека как телесного существа в физическом мире, активно познающего этот мир. Чтобы охватить сразу обе составляющие, – и человека, и окружающую действительность, – необходима позиция внешнего наблюдателя.

Вторая идея актуализирует образ человека как духовного, наделенного психикой существа. При его рассмотрении важны не внешние координаты, а внутреннее многомерное, многоуровневое пространство психики и ее развития в этом пространстве. Обладающая способностью развития психика описывается с позиции внутреннего наблюдателя.

Общее между научным и обыденным сознанием в отображении идей актуального и потенциального в человеке в том, что имеется большая близость в содержании категорий, выделенных при анализе речевой продукции как ученых, так и студентов: каждой категории, выделенной на первом этапе анализа, можно поставить в соответствие одну-две категории, примененные на втором этапе (возможно и обратное: см. категорию *Мотивы и волевые качества личности*), но характер соответствия в каждом конкретном случае будет различным. По нему можно судить о следующих проявлениях специфики обыденного сознания.

**1. Обыденное сознание нечетко различает, недостаточно дифференцирует идеи актуального и потенциального:** в ответ на предъявление каждого из двух стимулов актуализируется вся совокупность идей, без их привязки лишь к одному из этой пары понятий, без сохранения типичных для научного сознания отношений взаимоисключения. Примером может служить категория *Морфофизиологические (телесные) характеристики человека* (для научных текстов) (*Морфофизиологические характеристики и*

их наблюдаемые проявления для студенческих ассоциаций), которая в научных текстах встречается только для описаний актуального, а в студенческих ассоциациях – и для потенциального тоже, с несколько меньшей частотой встречаемости (14,4% и 9,2% соответственно). Другой подобный пример – категория *Духовность человека*, которая в варианте *Морально-нравственный облик человека* встречается в студенческих ответах при работе с обоими стимулами.

Еще один пример связан с категорией *Активность-пассивность и ее внешние проявления*, использованной для анализа идеи актуального в научных текстах, которая при анализе студенческих ассоциаций модифицировалась в категорию *Мотивы и волевые качества личности*, специфичную для стимула «потенциальное в человеке».

**2. Обыденное сознание испытывает трудности при работе с идеями высокого уровня абстракции, подменяет их более близкими ему, в чем проявляется своего рода эгоцентризм.** Примером является отсутствие в контент-анализе студенческих ассоциаций категорий, отражающих внешнюю, объективную действительность (*Внешний опыт: пространственно-временные параметры и Окружающая действительность и ее фундаментальные характеристики*) и замена их на категории, отражающие не сам внешний мир, но отношение к нему, не физический мир, а социальный (*Социальные и социально-психологические параметры и Система отношений личности и ее проявления* соответственно), то есть передающие содержание субъективной реальности, более значимой для студенчества, находящегося на важном этапе социализации.

**3. Обыденное сознание опирается на конкретный опыт и склонно «заземлять», конкретизировать и «принимать» понятия высокого уровня абстракции.** Так, например, категории *Духовность*, выделенной для анализа научных текстов, можно поставить в соответствие не только использованную для анализа речевой продукции категорию *Морально-нравственный облик человека*, но и категорию *Негативные черты личности* как противоположную (своего рода «антидуховность») и отражающую сложность человеческого существа, проявляющуюся в реальной жизни.

Выявленные особенности обыденных представлений об актуальном и потенциальном в человеке подтверждают положения С. Московичи и И.Марковой о том, что социальные представления сфокусированы на упрощенных, автоматизированных, менее рефлексивных формах мышления, которые обусловлены ограничениями, воздвигаемыми социальным окружением и мешающими человеку мыслить независимо.

**4. Системы категорий, выделенные при работе с научными текстами об актуальном и потенциальном, по существу являются взаимоисключающими**

ми, высокоспецифичными для каждой из составляющих фундаментальную оппозицию философских идей. Разведены и противопоставлены содержание наборов категорий контент-анализа и позиции, с которых субъект научного мышления осуществляет анализ сущности каждой из двух взаимосвязанных идей.

**В обыденном сознании в основном утрачивается отношение взаимного исключения для систем категорий** (оно сохраняется лишь для трех категорий контент-анализа с невысокой частотой встречаемости: *Система отношений личности и ее проявления* – для актуального в человеке, *Мотивы и волевые качества личности*, *Развитие интеллектуальной и духовной сферы* – для потенциального в человеке). Однако сравнительный качественный анализ содержания тождественных категорий позволяет сделать вывод о том, что **различие позиций, с которых ведется описание реальностей, открывающихся при предъявлении двух антонимичных стимулов, имеет место не только в научном, но и в обыденном сознании.** Для сравнения исключим из содержания тождественных категорий, выделенных на втором этапе исследования, все ассоциации, совпадающие для стимулов «актуальное в человеке» и «потенциальное в человеке», и рассмотрим оставшиеся.

Примером может служить категория *Чувства и интегральные эмоциональные образования*. Для стимула «актуальное в человеке» специфичными являются обобщенные понятия, обозначающие интегральные психические **состояния и процессы** (*душа, состояние души, желания, душевное спокойствие, эмоции*), в то время как для стимула «потенциальное в человеке» – это ассоциации, отображающие более конкретные психические **свойства** (*самолюбие, доверчивость, жизнелюбие, положительные эмоции, чувствительность*).

Для категории *Когнитивные характеристики* также можно отметить подобную тенденцию. Стимул «актуальное в человеке» вызывает специфические для него ассоциации, в числе которых содержится указание на обращенные к внешнему миру **познавательные процессы** и их эмпирические характеристики (*восприятие, восприятие мира, восприятие красоты, внимание, понимание, быстроедействие, точность, склад ума*). В то же время «потенциальное в человеке» актуализирует иной набор специфических для этого стимула ассоциаций, которые можно рассматривать в контексте теории способностей как совокупность общих способностей, то есть как **личностные характеристики** (*жизневосприятие, память, сила ума, смекалка, возможности, внутренние возможности, умственные возможности, навыки, обучаемость, взгляды, убеждения, склонность, задатки*).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что идеи актуального и потенциального применительно к человеку представлены не только в научном, но и в обыденном сознании. Общность научных и обыденных представлений об актуальном и потенциальном в человеке состоит в том, что и ученые, и студенты соотносят с соответствующими понятиями образы функционирования психического в двух режимах – режиме открытости психики миру, взаимодействия с ним (для актуального) и режиме автономии, обособленности, замкнутости психического (для потенциального). В истории психологии соответствие этим образам можно усмотреть, в частности, в спорах о предмете психологии, в альтернативе между пониманием психики как замкнутого в себе внутреннего мира, доступного только его носителю (в интроспективной психологии сознания), либо как взаимодействия с миром, субъектно-объектного отношения (в теориях поля (К.Левин), установки (Д.Н.Узнадзе), деятельности (А.Н.Леонтьев), отношения (А.Ф.Лазурский, В.Н.Мясищев). Этот вывод свидетельствует о наличии в сознании нашего современника – непсихолога архетипических предпосылок («зародышей») фундаментальных психологических идей. Изучение полного спектра таких идей и их как исходных, так и превращенных форм, характерных для обыденного сознания современного человека, – перспективная задача дальнейших историко-психологических исследований в рамках направления, которое может быть обозначено как археология психологического познания. Оно предполагает поиск исходных архетипических оснований психологического познания, обусловленных непосредственной данностью психического его носителю и единых как для научного, так и для обыденного познания.

### Литература

1. *Аристотель*. Собрание сочинений. Т.1.– М., 1975.
2. *Гапонова Г.И.* Реализация личностного потенциала студента в процессе формирования профессионализма: автореф. дис...канд. педагог. наук. – Краснодар, 2007. – 36 с.
3. *Гуськова Е.А.* Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – 38 с.
4. *Дудорова Е. В.* Культурные потенциалы, интеллект и успеваемость студентов // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале / Отв. ред. Е. М. Березина / Перм. гос. ин-т искусства и культуры, – Пермь, 2002. – С. 117–122.
5. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – М., 1987.

6. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.

7. *Емельянова Т.П.* Социальные представления – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. – 2001. – № 6. – С. 39-47.

8. *Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской социальной психологии (критический анализ): автореферат дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1985.

9. *Кильченко О.И.* Ментальная репрезентация психологических терминов: дис... канд. психол. наук. – Пермь, 2003. – С.29-58.

10. *Левченко Е.В.* История и теория психологии отношений. – СПб.: Алтейя, 2003. – С. 224-249.

11. *Левченко Е.В.* Психологическое познание как предмет исследования // Вестник Пермского университета. – 2009. – Вып. 2 (28). – С.4-28.

12. *Левченко Е.В., Деменева А.Е.* Образ внутреннего мира: теоретические проблемы и феноменология // Вестник ВятГГУ. – 2010. – № 4 (1). – С. 149-158.

13. *Левченко Е.В., Федосина С.С.* Сравнительный анализ концептов «эмоция», «чувство», «переживание» у студентов // Вестник ВятГГУ. – 2010. – № 3 (3). – С. 160-170.

14. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации: Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.

15. *Марков В.Н.* Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М.: РАГС, 2001. – С.34-54.

16. *Московичи С.* От коллективных представлений – к социальным // Вопросы социологии. – 1992. – № 2.

17. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 3-18; № 2. – С. 3-14.

18. *Мухамедвалеева Е.А.* Профессионально-культурный потенциал личности студента вуза // Педагогика высшей школы. – 2006. – №2. – С. 23-30.

19. *Ольвинская Ю.Л.* Гармоничность психологической организации личности как основа для развития потенциала самоактуализации // Вест. Спб.-Петерб. ун-та серия: «Философия и социально-политические науки». – 2006. – № 3. – С.20-36.

20. *Палей И.М., Магун В.С.* Психологические характеристики личности и предпосылки её социальных потенциалов // Социальная психология. – Л., 1980. – С. 65-109.

21. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Истоки и перспективы. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 538 с.

22. *Прима Е.В.* Жизненный потенциал человека как базовая ценность культуры: автореф. дис. ... канд. культ. наук. – Нижний Новгород, 2000. – 30 с.

23. *Продовикова А.Г.* Представления о психологических феноменах // *Ананьевские чтения-2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория* // *Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2009»*. Выпуск 2. Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии / Под редакцией Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. – СПб.: Издательство Спб.-Петерб. ун-та, 2009. – С. 403-405.

24. *Семенова М.Н.* Ментальные репрезентации пространства и времени: дис.... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008.

25. *Тимакова Н. И.* Развитие творческого потенциала личности школьника в инновационном образовательном учреждении: автореф. дис....канд. педагог. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 34с.

26. *Ульбина Е.В.* Психология обыденного сознания. – М.: Смысл, 2001.

27. *Шамрина Е.А.* Развитие творческого потенциала будущих учителей образовательной области «искусство» (в системе педагогического образования): автореф. дис....канд. педагог. наук. – М., 2006. – 43 с.

28. *Шевелева М.С.* Психика и явления психики: представленность в мышлении: автореф. дис....канд. психол. наук. – Пермь, 2002. – 32 с.

29. *Шилenkova Н.А.* Метод интроспекции в исследовании внутреннего мира психолога: автореф. дис....канд. психол. наук. – СПб., 2002. –38 с.

30. *Ширинкина Л.В.* Восприятие текста как психологический феномен: дис.... канд. психол. наук. – Пермь, 2004. – 269 с.

31. *Шост Ю. В.* Психологические условия развития творческого потенциала интеллектуально одарённых подростков: автореф. дис....канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 37 с.

32. *Яковлева Е.Л.* Развитие творческого потенциала личности школьника // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 3. – С.28- 34.

33. *Levchenko E.V., Prodovikova A.G.* The Comparative Analysis of Scientific and Social Representations of Consciousness and the Unconscious / *E.V. Levchenko A.G.Prodovikova* // *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook* / Ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. — Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2010. p. 654-683.

## ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ АНАЛИЗА РЕЦЕНЗИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ

*О.А. Артемьева*  
(Иркутск)

Сложность научной дискуссии как коммуникативного и научного феномена определяет трудности ее эмпирического исследования. Дискуссии между учеными имеют место в ходе непосредственного и опосредованного общения. Ход и результаты опосредованного общения доступны изучению: они представлены на страницах научных публикаций – рецензий, ответов, различных статей и даже монографий. Непосредственное общение может проходить в ходе конференций, съездов и других мероприятий; и тогда его содержание может отражаться в стенограммах и других официальных материалах. Однако научные споры часто происходят «в кулуарах»; и тогда об их содержании можно судить при косвенном упоминании в научных докладах и публикациях. Таким образом, основным источником данных о дискуссиях становятся научные публикации. Их исследование возможно при качественном анализе текстов статей и книг. Однако подобные исследования крайне трудоемки: они требуют значительного времени для подготовки и изучения библиографии вопроса. Необходимые временные ресурсы делают невозможным проведение масштабных сравнительных исследований. Примером подобного исследования является блестящая монография С.А. Богданчикова «Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов» (Богданчиков, 2000). Другая работа (статья) автора посвящена обсуждению книг С.Л. Рубинштейна «Основы психологии» и «Основы общей психологии» (Богданчиков, 2009). Несмотря на значение сделанных в данных публикациях выводов, они характеризуют научное творчество ограниченного числа авторов и конкретного периода развития отечественной психологии. Между тем, существует необходимость определения методов изучения дискуссий в течение более длительного времени (нескольких периодов).

В качестве основного материального носителя, свидетельствующего о содержании научных дискуссий, могут рассматриваться научные рецензии на работы ученых. В публикациях иного рода критика представлена косвенно, в связи с рассматриваемым предметом, при освящении истории решения проблемы и обосновании собственного исследовательского подхода; к автору не предъявляется обязательное требование полноты анализа позиции другого ученого, беспристрастности оценки его позиции и т.п. В случае ре-

цензии (отзыва, ответа, статьи «по поводу») ее автор а priori обязуется не только представить многоаспектный анализ позиции оппонента, аргументировать свои замечания в его адрес, но и предложить обоснованный вариант решения заявленной проблемы.

Методика анализа научных рецензий является реализацией метода анализа документов. Ее достоинство – в экономичности проведения. Ограниченный объем рецензий позволяет оперативно знакомиться со значительными по времени историческими периодами. Эта возможность отличает методику, например, от качественного анализа научных монографий и даже статей. При этом анализ рецензий сохраняет достоинство качественного метода – близость к изучаемой реальности. Всегда есть возможность проиллюстрировать выявленную закономерность обращением к авторской речи. Сам историк психологии соприкасается с материалом, напечатанным в прошлом. Обращение к журнальной рецензии предполагает знакомство с содержанием, рубриками, составом редакционной коллегии журнала, учреждением, его издающим. Это усиливает степень погружения исследователя в исторический контекст работы.

Основными направлениями изучения рецензий являются анализ авторства (представители различных научных направлений, отечественные и зарубежные исследователи), количества публикаций по периодам, типу изданий (тематическая направленность, выпускающий орган, частота выхода). Эти направления анализа позволяют проводить количественные исследования. Последние должны дополняться качественным анализом содержания рецензий. В результате выявляется отношение автора к рецензируемому изданию (положительное, отрицательное). Дополнительный контент-анализ даже позволяет использовать количественное выражение этого отношения в процентах. Например, при анализе рецензий на книгу С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» С.А. Богданчиков характеризует оценку книги А.Р. Лурией, В.Н. Колбановским и другими авторами через примерные показатели соотношения отмеченных ими достоинств и недостатков (90 и 10 %) (Богданчиков, 2009).

Анализ рецензий как методика изучения научных дискуссий включает следующие основные этапы.

I. Знакомство с историей вопроса в ходе анализе историко-психологических работ (учебников, монографий, статей, архивных материалов), определение оппонентов, предмета и временных рамок дискуссии.

II. Составление библиографии вопроса (списка книг и статей, представляющих позиции оппонентов); поиск первоисточников.

III. Анализ содержания рецензий (в случае контент-анализа: определение категорий анализа; составление кодировочной инструкции; кодирование всего массива текста рецензий).

IV. Количественный анализ данных.

V. Интерпретация полученных данных (выявление тенденций).

Наиболее трудоемкими во времени являются первые этапы исследования. Поиск каждого конкретного библиографического источника требует значительных временных затрат. При этом каждый новый документ может стать основанием для корректировки и опровержения исследовательской гипотезы. Успех применения анализа рецензий, как и большинства качественных методов, во многом зависит от опытности и добросовестности его организаторов.

Для конкретизации представлений о возможностях данной методики при анализе научных дискуссий обратимся к результатам исследования рецензий отечественных психологов первой половины XX столетия. На предварительном этапе с помощью метода «цитат-индекса» и метода экспертной оценки был составлен список из 41 ведущего психолога, работавших в этот период. В ходе анализа библиографических данных этих ученых рецензии обнаружены у 20 ученых (всего 85 рецензий и полемических выступлений). Анализ авторства позволил выявить психологов, наиболее часто публиковавших рецензии. Это М.М. Рубинштейн (21 работа), Г.Г. Шпет (11 работ), А.Р. Лурия (8 работ), В.Н. Колбановский (6 работ) и т.д. Рецензии каждого автора имеют определенную специфику (печатный орган, область знания, наличие критической оценки и т.п.), что позволяет судить о регуляторах научного творчества автора, цели и стиле его участия в дискуссии и т.п.

Обнаруженные рецензии позволяют дать достаточно полную характеристику двух дискуссий – по поводу книги А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (СПб., 1901) и двух изданий учебного пособия С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (М., 1941; 2-е изд. М., 1946). Обе книги обнаружили новые тенденции в развитии отечественной психологии и вызвали критику со стороны научного сообщества. Дискуссия по поводу работы А.П. Нечаева высветила противоречие между двумя лагерями российской психологии начала XX в.: как назвал их А. Козулин, «радикальной, атеистической школы материализма против консервативного, религиозного двоящегося обскурантизма» (Kozulin, 1984, p.264). Однако в обсуждении книги С.Л. Рубинштейна уже участвовали представители его же лагеря – «советской психологии», оценивавшие «долгожданную» попытку разработки марксистской психологии. Таким образом, рецензии, подготовленные в рамках этих двух дискуссий, представляют собой дополнительные материалы для сравнения

различных периодов социальной истории развития отечественной психологии. Вместе с тем, обнаруживается ограниченность метода анализа рецензий содержанием дискуссий, связанных с выходом определенных работ. Хотя в ходе дискуссий по поводу конкретных изданий могут озвучиваться позиции по поводу более широких проблем. Например, рецензии на учебное пособие С.Л. Рубинштейна обнаруживают позиции ученых в решении психофизиологической проблемы. Тем не менее рассмотренные 85 рецензий не представляют дискуссию о возможностях построения марксистской психологии, рефлексологическую и реактологическую дискуссии 1920-х – начала 1930-х гг.

Однако более значимые результаты получены при соотнесении количества и содержания рецензий, опубликованных в разные периоды истории развития отечественной психологии, прежде всего, на дореволюционном и советском этапах. Обнаружено резкое снижение числа рецензий: после 10 статей в 1917 г. в 1918 г. не вышло ни одной; вернуться к этому уровню отечественные психологи смогли лишь в 1946 г. Произошли изменения на рынке периодических изданий: на смену обзорам в журналах «Вопросы философии и психологии», «Вестник воспитания», «Мысль и слово», «Психологическое обозрение» пришли критические рецензии в журналах «Под знаменем марксизма», «Естествознание и марксизм», «Советская педагогика», «Советская книга», «Учительская газета» и т. д. Если в дореволюционный период наибольший интерес представляли работы зарубежных исследователей, то в послереволюционные годы происходит постепенный рост значения отечественных работ. Выявлено, что психологи, публиковавшие рецензии в дореволюционных журналах, не размещали, за исключением одной статьи, свои рецензии в советских изданиях. Очевидно, это было связано как с утратой личных контактов ученых с редколлегией журналов, так и с изменением задач и стандартов советских научных изданий.

Данные показатели обнаруживают смену дискуссионных площадок, предметов и участников дискуссий после революции 1917 г. Кроме того, изменились критерии оценки работ. Так, например, В.Н. Колбановский в рецензии 1947 г. обвиняет С.Л. Рубинштейна в том, что критика буржуазных психологических концепций дается им «без необходимой партийной заостренности, в объективистском, сугубо академическом стиле, принятом за рубежом» (Колбановский, 1947, с.107).

Таким образом, анализ рецензий позволяет не только дать характеристику определенных научных дискуссий, но рассмотреть их в более широком макросоциальном контексте, а также конкретизировать представления о дискуссиях как одном из механизмов социально-психологической детерминации развития науки.

## Литература

1. Богданчиков С. А. Обращаясь к основам (анализ рецензий на «Основы психологии» и «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейна) // *Вопр. психол.* – 2009. – № 4. – С. 119-130.
2. Богданчиков С.А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. – Саратов, 2000.
3. Колбановский В. Н. О некоторых недостатках книги проф. С.Л. Рубинштейна // *Советская педагогика.* – 1947. – № 6. – С. 103-110.
4. Kozulin A. *Psychology in Utopia. Toward a Social History of Soviet Psychology.* London, 1984.

## СОВРЕМЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*А.Л. Журавлев*

*(Институт психологии РАН, Москва)*

Основная *цель* данной статьи – подвести конкретные теоретические итоги, выделить современные тенденции и перспективные направления развития российской социальной психологии (СП) с учетом ее истории, современного состояния и места в системе психологических и в целом социо-гуманитарных наук. Очевидная сложность подведения итогов и обоснования перспективных направлений исследования состоит в том, что речь пойдет не о новой, а уже состоявшейся и даже ставшей классической отраслью психологической науки, какой и является СП. В анализе тенденций ее развития целесообразно ориентироваться на науковедческие требования и рассмотреть динамику представлений о *дифференцирующих признаках* науки – современной СП.

Ниже будут представлены тенденции развития предмета, объектов и методов исследования в СП, динамика основных понятий и ключевых социально-психологических конструктов, место СП в системах современной психологической науки и общего социо-гуманитарного знания, а также становление новых научных направлений исследования в отечественной СП.

**Развитие представлений о предмете, объектах и методах социальной психологии.** В развитии *представлений о предмете* СП можно выделить несколько уже сложившихся направлений.

1. Продолжается *экстенсивное развитие* научных представлений в виде выделения все новых и новых явлений в качестве предмета СП, однако этот путь, наиболее распространенный в начале становления (и возрождения) СП, сегодня уже не имеет принципиального значения.

По нашему мнению, более важны другие состоявшиеся пути развития представлений о предмете СП.

2. *Эклектичный путь* характеризуется соединением через союз «и» разных по сути предметов. Это фактически есть упрощенная, рядоположная интеграция предметов, которая получила широкое распространение и вполне допустима при решении учебно-образовательных, просветительских, популяризаторских и некоторых научно-практических задач в области СП.

Можно также выделить два *перспективных* пути решения вопроса о предмете СП, которые в настоящее время рассматриваются нами как основные тенденции ближайшего развития.

3. Переход от формулирования конкретного и тем самым всегда частного предмета (например: изучение личностных свойств в группах, интерперсональных процессов, межличностных отношений, общения между людьми, свойств группы, межгрупповых отношений и т.п.) к описанию *«предметного поля»*, позволяющего одновременно включать в него многие известные феномены как частные и специфичные предметы СП. То есть наблюдается явное расширение представлений о предмете, образно говоря, «в плоскости» или «по горизонтали», в результате чего позиции разных исследователей отличаются не только содержанием, но и *объемами* «предметных полей» СП. У данного пути развития представлений о предмете имеются явные недостатки и издержки, например: он приводит к снижению остроты дискуссий о предмете СП, так как в принципе в «предметное поле» можно включить любое новое предлагаемое явление, в том числе и самое оригинальное и даже экзотичное.

4. Переход к более *абстрактным*, но одновременно и более *обобщенным, интегративным* формулировкам предмета, включающим в себя конкретные и частные представления – это «наращивание» предмета как бы «по вертикали», от частного к общему. Один из возможных вариантов такого решения: социальная психология изучает многообразные психологические явления (процессы, состояния, свойства и т.п.), характеризующие индивида или группу как субъектов *социального взаимодействия*.

Одним из конкретных примеров реализации так понимаемого предмета СП являются исследования разных видов управленческого взаимодействия в организационной психологии и психологии управления. В результате таких исследований нами было обосновано новое научное направление –

*психология исполнительской деятельности и личности исполнителей*, которая, наряду с ранее выполненными психологическими исследованиями руководства и личности руководителей, позволила сформировать *психологию управленческого взаимодействия* как логически завершенный раздел современной организационной психологии.

В настоящее время в качестве *традиционных или классических объектов исследования* в СП могут рассматриваться следующие:

- Личность в группе,
- Межличностное взаимодействие (психологические феномены в системе «Личность-Личность»),
- Малая группа,
- Межгрупповое взаимодействие (психологические феномены в системе «Группа-Группа»),
- Большая социальная группа.

Развитие *представлений об объектах исследования* в современной СП конкретизируется двумя *центробежными* направлениями от своего главного объекта (малой группы): усилением интереса к социальной психологии личности и одновременно – психологии больших социальных групп. Этот интерес, по нашему мнению, будет возрастать и далее, особенно к тем группам, которые ранее не изучались – интенсивно формирующиеся *новые социальные группы* в российском обществе: предприниматели и средний класс, жены «новых русских» и солдатские матери, олигархи и дворянство, безработные и новые политические партии и т.д. Возрастание внимания исследователей к таким большим социальным группам как регионы (или территории) их проживания будет выражаться, в частности, в постепенном становлении, наряду с уже состоявшейся этнической, также *региональной* СП – это ее самые ближайшие задачи.

В лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН психология больших социальных групп изучается прежде всего на примере современных *российских предпринимателей* (В.П. Позняков, О.И. Титова, Е.Б. Филинкова и др.), формирующегося *среднего класса* и *российской элиты* (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, А.С. Моисеев). Нами предпринята попытка обосновать как явление, а также разработать теоретическую модель и программу конкретного исследования особого вида элиты в российском обществе – *нравственной элиты*, которая практически не изучается. Тем не менее, *функция нравственного воздействия* отдельных людей в разных сообществах (общностях) признается многими исследователями, публицистами, писателями и др.

Сегодня в СП явно доминирует интерес исследователей к психологическим закономерностям *негативных социальных явлений*. Обычным же, тра-

диционно изучавшимся в отечественной СП социальным группам и явлениям уделяется меньше внимания. Значительно чаще, чем ранее, изучаются семьи наркоманов и алкоголиков, социально-психологическая дезадаптация участников боевых действий, терроризм и личность террористов, групповое и массовое насилие, криминальное поведение, информационно-психологическая безопасность общества и другие явления в трансформирующемся российском обществе.

Перспективы развития СП связаны со значительным расширением «зоны» объектов исследования, с одной стороны, за счет активного включения в сферу ее интересов *внутриличностных феноменов* (таких как: «Я – другое Я», самоотношение, представление о себе в связи с представлением о других, саморефлексия, самосознание и т.п.), а с другой – за счет развития относительно нового *макропсихологического анализа общества* в целом. Исследования макрпсихологических, общественных явлений неизбежно вызывают становление *макросоциальной психологии* или просто *макрпсихологии*, разрабатываемой в ИП РАН под руководством А.В. Юревича.

Психологическое состояние общества «материализуется» в том, что оказывает большое влияние на смертность, рождаемость, количество несчастных случаев, сердечно-сосудистые и многие психосоматические заболевания и т.д. И в этой связи психологическое состояние общества крайне важно изучать, чтобы понимать закономерности его формирования, динамики и проявлений далеко не только психологических последствий.

Другим явно нестандартным изучением общественно-психологических явлений стало исследование *патриотизма* и особенностей его воспитания в современном российском обществе, прежде всего социально-психологической специфики в историко-культурном и социальном контекстах. В рамках разработки данной проблемы В.А.Кольцовой и В.А. Сосниным проведен концептуально-терминологический анализ системы понятий, описывающих проблематику патриотизма: *национальное, этническое и гражданское самосознание, соответствующие виды идентификации, этноцентризм, патриотизм, национализм, шовинизм и др.* Дано содержательное определение патриотизма как одного из базовых компонентов национального сознания народа. Рассмотрено функционирование этого феномена на уровне отдельной личности, социальных групп и социума в целом.

Ближайшие перспективы видятся и в возрастании интереса социальных психологов к сообществам большей численности, чем конкретный этнос или суперэтнос, нация или какое-то отдельное современное общество, что, по нашему мнению, постепенно должно привести к формированию *континентальной СП*, т.е. к сравнительным исследованиям европейцев, азиатов,

американцев, латиноамериканцев, африканцев, австралийцев, полинезийцев и т.п.

Методы исследования являются одним из наиболее консервативных, т.е. с большим трудом изменяющихся, дифференцирующих признаков той или иной отрасли психологической науки. В *развитии методов социально-психологического исследования* наблюдается не столько разработка принципиально новых способов изучения, сколько их заимствование из смежных социальных наук, а также последующая модификация и адаптация к решению конкретных актуальных проблем. Так, за последние три десятилетия из экономической науки в СП были привнесены методы экспертных оценок и деловых игр, из маркетинга – метод фокус-групп.

В качестве перспективной тенденции особую роль в СП приобретает *естественный эксперимент*, причем в разных его вариантах.

Во-первых, под моим научным руководством Т.В. Дробышевой использовался *обучающий естественный эксперимент* в строгом его смысле при изучении влияния раннего экономического образования на *динамику ЦО* младших школьников. Было достоверно показано *возрастание* значимости двух групп ценностей: социальной активности и волевых и, наоборот, *снижение* –эмоциональных и этических ценностей. Во-вторых, модель *игрового естественного эксперимента* под научным руководством В.А. Кольцовой была применена М.А.Красниковым для изучения *роли дезинформации* в продолжительном межличностном общении. Была получена следующая динамика: если на первых этапах игрового общения дезинформатор имел некоторое преимущество, то далее наступали такие этапы, когда он же становился источником дискомфортных состояний, снижения эффективности общения и общей деструкции взаимодействия.

Выраженными *тенденциями* развития методов в СП являются следующие:

- все более точный учет психометрических требований к разрабатываемым методикам, что приводит к возрастанию степени стандартизованности применяемого инструментария в СП;
- повышение общей культуры эмпирического исследования;
- разработка оригинальных авторских программ исследований, различных методов их организации, анализа и интерпретации полученных данных;
- использование оригинальных комплексов взаимодополняющих методов и соответствующих им методик;
- применение все более сложных математико-статистических процедур обработки и анализа данных;

- применение более совершенных способов оформления результатов исследования благодаря внедрению компьютерных технологий.

Выделенные тенденции характерны также для психологической науки в целом.

**Развитие тезауруса социальной психологии и представлений об основных ее конструктах.** Изменение *тезауруса современной СП* происходит достаточно интенсивно благодаря формулированию новых научных гипотез и проблем, формированию научных направлений, обоснованию новых теоретических подходов и т.д. Возникла важная теоретическая задача: проанализировать результаты развития системы понятий, имевшего место последние примерно 20 лет в российской СП, изменявшейся интенсивно и радикально.

Развитие *системы понятий* происходит в самых разных формах:

- во-первых, возникает новое (или уточненное) содержание известных понятий, которое может становиться более глубоким, объемным и т.д.;
- во-вторых, предлагаются новые понятия, но близкие по смыслу и содержанию старым;
- в-третьих, появляются реально новые понятия, отражающие неизучавшиеся ранее явления, хотя степень их новизны тоже может быть различной, и др.

В отечественных теоретических и эмпирических социально-психологических исследованиях стали активно использоваться следующие *термины и понятия*: совместная жизнедеятельность, бытие группы, коллективный (групповой) субъект и групповая субъектность, групповая рефлексия, саморефлексия и саморефлексивность, социальное, экономическое и нравственное самоопределение личности и группы, совладающее поведение, коллективный копинг, психологическая дистанция, социально-психологическое пространство, нравственно-психологическая регуляция социального поведения, социальные и социально-психологические сети, социальный и социально-психологический капитал, корпоративная (организационная) культура, межличностное, внутригрупповое и межгрупповое доверие, доверие организации и в организации (организационное доверие), социально-психологическая зрелость, субъективное качество жизни, субъективное (психологическое) благополучие, межличностный, внутригрупповой и межгрупповой обмен знаниями, отношение личности и группы к времени, дистинктивное поведение и др.

В связи с перечисленным рядом понятий целесообразно выделить некоторые *современные научные направления* исследований в социальной психологии, которые и становятся явными «потребителями» соответствующих понятий. Для примера можно привести два научных направления, в

формировании которых принимали непосредственное участие сотрудники лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН со своими учениками.

Во-первых, к ним относятся исследования *феноменов групповой субъектности* (или субъектности группы), проявляющихся прежде всего в многообразных *явлениях самости* (по аналогии с проявлениями индивидуального субъекта): самоорганизация и саморегуляция группы, групповое самоопределение, групповая саморефлексия, самореализация группы и т.д. Основной же функцией группового (коллективного) субъекта является *миросозидательная*, реализуемая по отношению как к своей жизнедеятельности, так и к окружающей природной и социальной среде. Освоение субъектом, а точнее «*субъективизирование*» среды фактически делает ее реальным *социально-психологическим пространством*.

Во-вторых, целесообразно отметить возрастающий интерес исследователей к роли *нравственно-психологических феноменов* (факторов, регуляторов, детерминант) в *групповой жизнедеятельности*, различных формах социального поведения и т.п. Актуальным остается интерес к исследованию, например, *отношения к соблюдению нравственных норм, феноменов доверия*, доверительности и доверительного поведения: межличностного, внутригруппового, межгруппового, организационного и т.п., что активно разрабатывается в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН (А.Б. Купрейченко, Т.А. Нестик, И.В. Изюмова, С.П. Табхарова и др.).

Наиболее *перспективными* являются исследования нравственно-психологических феноменов социальной ответственности и ответственного поведения; справедливости, обязательности и принципиальности в отношениях между людьми и соответствующего поведения; уважительного отношения к людям и уважительного поведения; правдивости, честности и искренности в межличностных и межгрупповых отношениях и правдиво-искреннего поведения и многих других свойств нравственного сознания и самосознания, нравственного поведения личности и группы.

Развитие *научных представлений об основных (или главных) конструктах* СП связано с непрекращающейся заочной дискуссией о так называемой «*единице*» («*клеточке*») *анализа социально-психологических явлений*.

Если обратиться к истории СП, то этот чрезвычайно сложный вопрос решался принципиально по-разному, а его решение, по сути, порождало ту или иную конкретную систему научных представлений, или парадигму в социальной психологии, так как в ней принимаемой «единице» анализа фактически придавался статус основного конструкта соответствующей системы (парадигмы). Такими исходными «клеточками» анализа в истории СП выступали следующие социально-психологические явления:

- социальная установка,
- социальные представления,
- мнения, оценки,
- коммуникации,
- коммуникативный обмен,
- социальные образы,
- акты социального поведения,
- интеракции, взаимодействие,
- групповой фактор (или феномен группы) и др.

В настоящее время в качестве такого *ведущего* феномена, по нашему мнению, могут рассматриваться *отношения (как связи и как оценки) между людьми*, лежащие в основе и порождающие *феномен совместности*, который, собственно, и является центральным для исследований в СП. При этом он широко трактуется и существует в самых разных своих формах (или состояниях, качествах): взаимосвязи и взаимозависимости, взаимоотношения и взаимодействия, совместной деятельности и совместной жизнедеятельности, совместной активности и совместного бытия и т.п. Поэтому самые ближайшие перспективы развития отечественной СП, по нашему мнению, связаны с *психологической теорией отношений*, возможностями ее реализации и развития, применительно к исследованию совместности.

**Развитие представлений о междисциплинарном статусе современной социальной психологии.** Развитие *представлений о месте* СП в системе наук характерно для всей ее истории: возникнув на границах психологической науки и социологии, она и в настоящее время рассматривается как *междисциплинарная отрасль* знания, причем развивающаяся на разных уровнях ее интеграции с другими отраслями психологии и смежными науками. При этом СП всегда представлялась в виде *двухслойного* образования, дошедшего до нашего времени. Примерами его обозначения могут служить следующие точки зрения:

- социологическая социальная психология и психологическая социальная психология (Г.М.Андреева);
- социальная психология и социальная психология (через ударение) (Л.И.Уманский);
- психосоциология и социопсихология (А.К. Уледов);
- психологическая социология и социологическая психология (И.С. Кон).

За последние два десятилетия возникли и стали обсуждаться еще две пары обозначений аналогичного двухслойного строения СП: микросоциальная и макросоциальная психология, а также социальная и социетальная психология.

Наиболее интенсивно развиваются связи СП, составляющие ее *внутрипсихологическую* междисциплинарность, с психологией личности, труда и

управления, педагогической психологией, психолингвистикой и др. – это реализовавшиеся и ставшие традиционными связи в процессе развития СП, так как уже состоялись в качестве соответствующих отраслей социальная психология личности, социальная психология труда и управления, социально-педагогическая психология, социопсихолингвистика и др.

Перспективы развития внутриспсихологических связей СП состоят прежде всего с неочевидными отраслями, например: психофизикой (изучением восприятия естественной, в т.ч. социальной, среды должна заниматься *социальная психофизика*), психофизиологией (изучение состояний под воздействием социальных факторов – *социальная психофизиология*) и т.п.

Важно напомнить также, что СП обладает и *внепсихологическим междисциплинарным статусом*, являясь отраслью (и специальностью) в системе социологической науки, по аналогии с другими психологическими отраслями: клинической и инженерной психологией, а также психофизиологией. Дополнительно к перечисленным отраслям наблюдается выраженная тенденция приобретения внепсихологического статуса экономической психологией (в виде поведенческой экономики) в системе экономических наук. Фактически социальная психология сегодня входит в пятерку отраслей психологической науки с высокой *междисциплинарной востребованностью* (или релевантностью).

В настоящее время активно развиваются также связи СП с другими непсихологическими науками, составляющие ее *внешнепсихологическую междисциплинарность*. Во взаимодействии с социо-гуманитарными науками СП фактически представляет не только себя, но и психологическую науку в целом, а в результате такого взаимодействия интенсивно развиваются соответствующие отрасли психологии: этническая и кросскультурная, политическая и юридическая, экономическая и организационная (включая психологию управления), историческая психология и психолингвистика (прежде всего психология дискурса), психология искусства и др. *Особая роль СП* в системе современного социо-гуманитарного знания состоит в выполнении *интегрирующей* (связующей, объединяющей, посреднической и т.п.) *функции*.

Этот процесс имеет выраженные *перспективы*, связанные с дальнейшим формированием *этической психологии* (или *психологии нравственности*), *региональной психологии* и *психологии культуры* на соответствующих границах психологической науки с этикой, регионалистикой (или регионоведением) и культурологией. В зонах пересечения предметных «полей» психологии и самых разных социо-гуманитарных наук реально развивается сложнейшая система психологических отраслей знания. Для ее обозначения целесообразно ввести новый термин, например, *психосоциальные от-*

*расли.* Это необходимо сделать еще и для того, чтобы за термином «социальная психология» сохранить его традиционное содержание, а за социальной психологией – привычное место в системе наук, пограничное между психологией и социологией. Однако это лишь один из возможных вариантов решения важнейшего теоретического вопроса, который пока остается явно дискуссионным.

**Заключение.** Острота психологических проблем, вызванных развитием современного российского общества, сопровождается возрастанием востребованности результатов социально-психологических исследований, что в целом побуждает развитие отечественной социальной психологии, причем по самым разным научным направлениям и проблемам.

Наряду с основными научными направлениями, ставшими широко известными и классическими, новые, формирующиеся в своей совокупности, составляют важнейший специфицирующий *признак* любой отрасли науки, в т.ч. и социальной психологии. Ниже будет приведен некоторый *ряд* становящихся научных направлений, по которому целесообразно сделать несколько объясняющих его комментариев. Во-первых, новые научные направления выделены лишь на примере современных социально-психологических исследований, ведущихся в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН, не ставя при этом более общую задачу проанализировать состояние новых направлений во всей российской социальной психологии. Однако и данный конкретный пример развития исследований в академическом психологическом центре, по нашему мнению, является показательным для понимания движения современной социальной психологии как отрасли психологической науки в России. Во-вторых, предложенный ряд новых научных направлений должен быть дополнен еще и теми, которые были сформулированы в последние 5-7 лет. К категории таких направлений относятся исследования социально-психологической зрелости, разных видов (экономического и нравственного) самоопределения личности и группы в новой социальной среде, экономической социализации личности в периоды интенсивного ее формирования, психологии больших социальных групп как субъектов и т.д. – все они как научные направления активно становятся в настоящее время. В-третьих, представленные ниже научные направления находятся в принципиально разных состояниях своей разработанности: от теоретического обоснования заявки на исследование до первых обобщений результатов уже выполненных конкретных исследований и т.п.

Таким образом, *новыми научными направлениями* социально-психологических исследований в настоящее время являются следующие:

- социально-психологические процессы (механизмы) изменения культурных норм;
- исследование особенностей дистинктивного социального поведения личности и группы;
- социально-психологические аспекты изучения культурной травмы;
- исследование коллективной памяти с позиций конструционизма;
- психологические исследования межличностного, межгруппового и организационного доверия и недоверия;
- нравственно-психологические детерминанты социального и экономического поведения личности и группы;
- исследование социально-психологического пространства личности и группы;
- социально-психологические проблемы управления, в т.ч. обмена знаниями в организации;
- социальная психология времени (отношение личности и группы к времени);
- социально-психологические исследования терроризма и др.

Этот ряд объединяет перспективность поставленных проблем и заявленных направлений исследования в социальной психологии.

## **К ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ**

*Е.Н. Трухманова*  
(Арзамас)

Для ряда наук (биологии, медицины, психологии и др.) понятие адаптации является базовым, так как оно характеризует глобальный процесс непрерывного взаимодействия любого живого организма (и личности) с внешней биологической (и социальной) средой. Именно механизмы физиологической адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях внешней биологической среды, оптимального функционирования всех его систем и сбалансированность в системе «организм – среда», а также личности в условиях социальной среды.

Изначально «адаптация» являлась категорией биологической науки и рассматривалась как приспособление организма к среде. В работе Ч. Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора» адаптация тракто-

валась как «изменчивость свойств» растения или животного, под влиянием изменяющихся условий окружающей среды: «перемены в жизненных условиях вызывают склонность к усиленной изменчивости» [8, с. 40].

Представления о взаимосвязи внешних условий и особенностей живого организма получили развитие в работах французского физиолога К. Бернара, акцентировавшего внимание на том, что высшие животные и человек не просто пассивно приспосабливаются к среде, но «...обладают каким-то видом внутренней жизненной силы, которая борется против внешних физико-химических условий и избегает влияния всех их изменений» [2, с. 415].

К. Бернар ввел в научный оборот понятия «*внутренняя среда*», в которой «происходят внутренние явления органических элементов» и «*внешняя среда*», в которой «живет все существо целиком» [2, с. 417]. В 1858 г. он открыл механизм регуляции нервной системой просвета кровеносных сосудов и уровня сахара в крови и выдвинул гипотезу о постоянстве внутренней среды любого живого организма: организм существует, так как обладает возможностью постоянно сохранять благоприятные для своего существования параметры внутренней среды, а это, в свою очередь, происходит потому, что все системы и протекающие внутриорганизменные процессы находятся в равновесном состоянии.

Идея К. Бернара о постоянстве внутренней среды организма была поддержана и развита американским физиологом У. Кенноном, который назвал это свойство гомеостазом (homeostasis), определяя его как подвижное равновесное состояние «открытой» системы (организма человека), сохраняемое за счет «...координированных физиологических процессов (эти процессы включают совместное действие мозга и нервов, сердца, лёгких, почек и селезёнки» [цит по: 20, с. 26].

Организм, чтобы существовать, вынужден постоянно уравнивать себя с изменяющейся природной средой, то есть поддерживать свой гомеостаз, путем противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам. Отдавая должное глубине этой мысли автора, нельзя не заметить, что это подвижное равновесие сохраняется не только посредством противодействия внешним условиям, но зачастую как раз наоборот.

Разработка проблемы адаптации организма поднялась на новый уровень благодаря фундаментальным открытиям И.М. Сеченова, И.П. Павлова, в которых выявлено значение центральной нервной системы как главного фактора гомеостатического уравнивания [13].

Из всех организмов, имеющих нервную систему, она наиболее совершенна у человека. Поскольку человек – не только организм, но и личность – субъект в социальной макро- и микросистемах, то применительно к нему гомеостаз, регулируемый центральной нервной системой, необходимо рас-

сма­тривать не толь­ко по от­ноше­нию к биоло­гичес­ко­му и ней­ропси­хичес­ко­му со­сто­я­нию ор­га­низ­ма, но и как к лич­но­сти. В этой свя­зи, про­цесс адап­та­ции че­ло­ве­ка ис­сле­ду­ет­ся, как ми­ни­мум, на че­ты­рех вза­имос­вя­зан­ных уров­нях: биоло­гичес­ком, пси­хо­пси­хо­ло­гичес­ком, функ­ци­о­наль­но-пси­хо­ло­гичес­ком и со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гичес­ком.

Со­сре­до­то­че­ние фо­ку­са ис­сле­до­ва­тель­ско­го ин­те­ре­са на про­бле­ме адап­та­ции че­ло­ве­ка рас­ши­ри­ло гра­ни­цы дан­но­го фе­но­ме­на, сде­лав по­ня­тие о нем дос­то­я­ни­ем не толь­ко биоло­гичес­ких, но и дру­гих наук, в час­тно­сти, пси­хо­ло­гии, и осо­бен­но со­ци­аль­ной пси­хо­ло­гии.

Вы­да­ю­щий­ся швей­цар­ский пси­хо­лог Ж. Пи­а­же впер­вые стал рас­сма­тривать вза­имос­но­ше­ния че­ло­ве­ка с со­ци­аль­ной ми­кросре­дой как го­меос­та­ти­чес­кое урав­но­ве­ши­ва­ние, то ес­ть при­ме­нил по­ня­тие адап­та­ции к лич­но­сти.

Адап­та­ция че­ло­ве­ка, по Ж. Пи­а­же, осу­ществ­ля­ет­ся за счет вза­имос­дей­ст­вую­щих и вза­имно до­пол­ня­ю­щих друг дру­га про­цес­сов ас­си­ми­ля­ции (вк­лю­че­ния но­вой ин­фор­ма­ции в уже су­ще­ст­вую­щие струк­ту­ры) и ак­ко­мо­да­ции (из­ме­не­ния струк­тур в со­от­вет­ст­вии с тре­бо­ва­ни­ями внеш­ней сре­ды): «ког­ни­тив­ная адап­та­ция, по­доб­но сво­е­му биоло­гичес­ко­му ана­логу, со­сто­ит в урав­но­ве­ши­ва­нии ас­си­ми­ля­ции и ак­ко­мо­да­ции» [15, с. 23].

Су­бъ­ек­тив­ным фак­то­ром адап­та­ции че­ло­ве­ка к внеш­ней сре­де ав­тор счита­ет его ин­тел­лект: «...дос­ти­чь и под­дер­жи­вать это фун­да­мен­таль­ное рав­но­ве­сие ме­жду ас­си­ми­ля­цией и ак­ко­мо­да­цией бо­лее или ме­нее труд­но, что за­ви­сит от уров­ня ин­тел­лек­ту­аль­но­го раз­ви­тия су­бъ­ек­та и тех но­вых про­бле­м, с ко­то­ры­ми он стал­ки­ва­ет­ся. Од­на­ко та­кое рав­но­ве­сие су­ще­ст­ву­ет на всех уров­нях: как на ран­них ста­диях раз­ви­тия ин­тел­лек­та, так и на ста­дии на­уч­но­го мыс­ле­ния» [15, с. 25].

Ученый обо­зна­чил, та­ким об­ра­зом, про­бле­му вза­имос­дей­ст­вия лич­но­сти и со­ци­аль­ной сре­ды, ко­то­рая на­шла свое от­ра­же­ние и раз­ви­тие в тру­дах за­ру­беж­ных и отечес­твен­ных пси­хо­ло­гов.

Вместе с тем из­вест­но, что Ж. Пи­а­же рас­про­ст­ра­нил по­ня­тие го­меос­та­за на лич­но­сть с со­хра­не­нием тол­ко­ва­ния адап­та­ции лишь как при­спо­со­бле­ния лич­но­сти к со­ци­аль­ной сре­де. Од­на­ко лич­но­стная адап­та­ция, как по­ла­гает А.Д. Гло­точ­кин, осу­ществ­ля­ет­ся не толь­ко по­сред­ст­вом ин­тел­лек­та (ког­ни­тив­ной де­я­тель­но­сти). Ей спо­соб­ст­вую­ют или за­труд­ня­ют ее осо­бен­но­сти (чер­ты) лич­но­сти в ря­де ее под­струк­тур [7].

Даль­ней­шие ис­сле­до­ва­ния со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гичес­кой адап­та­ции ве­лись в на­прав­ле­нии изу­че­ния ха­рак­те­ра вза­имос­дей­ст­вия лич­но­сти и сре­ды.

Зна­чи­тель­ный вклад в по­ни­ма­ние су­щ­но­сти адап­та­ции че­ло­ве­ка в­не­сли раз­ра­бо­тан­ные на фун­да­мен­таль­ных по­ло­же­ни­ях Л.С. Вы­гот­ско­го об ак­тив­но­сти лич­но­сти в де­я­тель­но­сти и об­ще­нии кон­цеп­ции:

- психологии деятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.),

- психологии общения (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев и др.).

Рассматривая в целом взаимоотношения личности с внешней средой, Л.С. Выготский отмечал, что «...среда определяет развитие ребёнка через переживание среды ... силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребёнка» [6, с. 383]. Подобной позиции придерживался и С.Л. Рубинштейн, понимавший деятельность как «...активность субъекта, направленную на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры» [18, с. 172]. В этом определении акцентировано внимание на субъектных свойствах человека, его способности не только приспособиться к миру, но и изменять его в соответствии со своим замыслом, целями.

Проблему зависимости среды от индивида рассматривал и А.Н. Леонтьев, отмечая, что уже на биологическом уровне «то, *что* является для организма его средой, и то, *как* эта среда выступает для него, зависит от природы данного организма»; поэтому «рассмотрение взаимодействия отдельных организмов с внешней средой безотносительно к их природе представляет собой совершенно незаконную абстракцию» [10, с. 108]. Тем более незаконна подобная абстракция, когда анализируется взаимодействие субъекта с социальной средой.

А.Н. Леонтьев особо подчеркивал, что «психическое развитие отдельных людей является продуктом совершенно особого процесса – процесса присвоения, которого вовсе не существует у животных, как не существует у них и противоположного процесса опредмечивания их способностей в объективных продуктах деятельности» [10, с. 114], поэтому неверным является «безоговорочное распространение понятия приспособления, уравнивания со средой на онтогенетическое развитие человека» [там же, с. 115]. Автор отмечал, что «...процесс биологического приспособления есть процесс *изменения* видовых свойств и способностей организма и его видового поведения», а процесс присвоения включает в себя «*воспроизведение* индивидом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций» [там же, с. 115]. Здесь также четко прослеживается идея активности личности во взаимодействии ее с социальной средой.

Данная идея конкретизирована А.Д. Глоточкиным в понимании сущности социально-психологической адаптации как взаимосвязи двух процессов: *приспособления* личности к среде и *приспосабливания* условий среды в целях удовлетворения своих потребностей.

Процесс приспособления рассматривается автором как «...изменение (частичное) внутренней среды и поведения в соответствии с новыми условиями, а значит, и новыми требованиями внешней среды (скажем, с общественным мнением). Приспосабливание же означает реализацию внутреннего потенциала (возможностей) человека в процессе изменения внешних условий в целях удовлетворения своих потребностей. Оно зависит от особенностей среды и от особенностей и возможностей личности.

Таким образом, человеку не только как природному существу (*Homo sapiens*), а как личности (*Homo socialis*) свойственна адаптация иного рода – социально-психологическая адаптация. Это не простое приспособление личности к социальной среде, а действенное стремление к установлению оптимальных взаимоотношений с социальной средой» [7, с. 113-114].

В современной психологической науке личностная, социально-психологическая адаптация рассматривается как одна из граней процесса социализации, анализируемого, в частности, с позиций его возможных результатов. При этом «...в качестве основного результата социализации выделяется формирование таких характеристик индивида, которые обеспечивают его нормативное функционирование, а основным критерием в оценке социального развития индивида становится его социальная успешность» [цит. по: 3, с. 39].

В этом смысле процесс достижения известного соответствия человека требованиям внешней среды определяется как процесс социальной адаптации, а нарушение его – как дезадаптация. Однако соотношение процессов социализации и адаптации личности гораздо сложнее. Не всегда соответствие человека требованиям внешней (социальной) среды является показателем его адаптированности, в ряде случаев личность может быть социализированной, но дезадаптированной: например, в ситуации разрыва декларируемых и интериоризованных норм и ценностей избирается конформистская стратегия, что может стать постоянной причиной фрустрированности личности.

В рамках концепции психологии деятельности обоснованы понятия «адаптивность», «неадаптивность», как «...тенденции функционирования целеустремленной системы, определяющиеся соответствием (несоответствием) между ее целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами» (В.А. Петровский). Неадаптивность может проявиться как дезадаптивность, в случае «...постоянной неуспешности попыток индивида реализовать цель или в случае образования двух и более равно значимых целей, что может свидетельствовать о незрелости личности, невротических отклонениях, дисгармониях в сфере принятия решений или являться прямым результатом экстремальности ситуации» [14, с. 12].

К.К. Платонов трактовал социально-психологическую адаптацию как «...адаптацию личности к общению с новым коллективом. Легкость и полнота социально-психологической адаптации зависят как от особенностей коллектива, так и от коммуникативных способностей личности» [16, с. 81]. В этом определении, на наш взгляд, социально-психологическая адаптация рассматривается несколько односторонне, поскольку личность адаптируется не только к системе общения, взаимоотношений, но и к совместной деятельности, взаимодействию.

Адаптируясь, личность реагирует всей своей структурой, стремясь к установлению или восстановлению нарушенного равновесия с социальной средой. В исследовании А.Д. Глоточкина анализировалось поэтапное развертывание процесса социально-психологической адаптации к новым условиям деятельности и новой системе межличностных отношений, новым традициям, стереотипам в групповом мнении и т.д., с акцентом на происходящих изменениях в подструктурах и компонентах психологической структуры личности.

Автор обоснованно полагает, что в ходе данного процесса изменяется прежде всего содержание в наиболее динамичных подструктурах личности:

- в ценностных ориентациях;
- в «Я-концепции»;
- в психических состояниях личности.

В случаях, когда адаптация развивается успешно, формируется адаптированность как сложное психическое образование – интегративное качество личности. В тех же случаях, когда человеку не удастся адаптация, когда он не справляется с трудностями и требованиями новой окружающей среды, развивается противоположный процесс – дезадаптация, завершаемый дезадаптированностью – сложным психическим образованием, проявляющимся в дисгармонии развития тех или иных подструктур личности: «...в подструктуре самоопределения, например, это – неадекватность самооценки, сравнения и экспектаций, чрезмерно завышенный или заниженный уровень притязаний; в подструктуре направленности – гипер- или гипомотивации и др.»; негативных «пограничных» психических состояниях; гипернапряженности, гипертревожности и т.д. [7, с. 111-112].

Анализируя феномен социально-психологической дезадаптации, противоположной адаптации, С.А. Беличева определяет его как «нарушение взаимодействия человека с окружающей средой, в результате чего затрудняется приспособление человека, как личности к существованию в обществе, в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [4, с. 36]. При рассмотрении дезадаптации автор основное внимание уделяет неблагоприятным внешним

факторам, способствующим нарушениям в системе взаимоотношений «человек – окружающая среда», и практически за пределами внимания оставляет внутрличностные факторы.

В исследованиях Ф.Б. Березина акцентируется роль особенностей личности в успешности или неуспешности ее адаптации. «При любом нарушении сбалансированности системы человек-среда недостаточность психических или физических ресурсов индивидуума для удовлетворения актуальных потребностей, рассогласование самой системы потребностей, опасения, связанные с вероятной неспособностью реализовать значимые устремления в будущем, а также с тем, что новые требования среды могут обнаружить несостоятельность, являются источником тревоги» [5, с. 13]. К числу механизмов, обуславливающих успешность адаптации, автор относит механизмы противостояния тревоге – разнообразные формы психологической защиты и компенсации; использование неадекватной формы защиты «...может приводить к соматизации тревоги, то есть направлению тревоги на формирование предболезненных состояний, или к окончательному срыву адаптации» [там же, с. 18].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в отечественных научных школах сложилась традиция рассмотрения социально-психологической адаптации и дезадаптации в связи с активностью личности в процессе ее взаимодействия с внешней средой. Подобное взаимодействие, связанное с особенностями среды и с особенностями и возможностями личности одновременно, обуславливает либо адаптацию, либо дезадаптацию.

В зарубежных научных школах проблема адаптации и дезадаптации человека трактуется по-разному, в зависимости от методологических и теоретических ориентаций исследователей. Хотя в работах ряда авторов отсутствуют термины «адаптация» и «дезаптация», но по существу в них речь идет именно об этих процессах.

Так, в созданной в русле бихевиоризма теории социального научения речь идет именно об адаптивном взаимодействии человека с социальной средой; посредством научения достигается социальное равновесие между индивидом и группой, бесконфликтные отношения человека с ближайшим социальным окружением.

По мнению Б. Скиннера, ведущего теоретика научающе-бихевиорального направления в психологии, успешность действий человека в конкретной ситуации определяется «...накопленным набором изученных моделей поведения», сформированных, в основном, условно-рефлекторным путем [цит. по: 21, с. 355]. Автор считает, что дезадаптированное поведение, как противоположное адаптированному, обусловлено либо отсутствием у человека навыков, необходимых для совладания с проблемами повседневно-

ной жизни, либо наличием ошибочных паттернов поведения, сохраняющихся с помощью подкрепления (Skinner B., 1976). Однако в жизни нередки случаи, когда у человека есть необходимые навыки для решения проблемы, однако отсутствие необходимой мотивации или его эмоциональное состояние не позволяют их применить.

В работах А. Бандуры сделана попытка преодолеть ограниченность традиционных положений бихевиоризма в объяснении поведения человека как обусловленного только факторами внешней среды. Автор, в частности, утверждает, что «в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий и соответственно регулируют свое поведение. Наблюдая за последствиями реакций, они получают информацию, побуждение к действию и сознаваемое подкрепление» [цит. по: 21, с. 396]. В социальной теории познания А. Бандуры последовательно проводится мысль об активности индивида: «вместо того, чтобы пассивно принимать все, что преподносит окружающая среда, индивид может активно управлять событиями, которые влияют на его жизнь; он может в какой-то мере контролировать окружающие условия, выбирая способ своей реакции на них» [там же, с. 397].

А. Бандура считает адаптивным такое поведение человека, которое соответствует специфической задаче или ситуации, и рассматривает факторы, его обуславливающие: благоприятные (подкрепляющие) условия социального окружения; личностные особенности (умение предвидеть последствия действий, развитая саморегуляция, адекватная самооценка, и др.). Затрудняют адаптацию, по его мнению, как неблагоприятные условия окружения, так и специфические особенности личности (в первую очередь, излишне строгие внутренние нормы самооценки, низкие самооэффективность и самоконтроль, и др.).

Основное внимание авторов психоаналитических концепций адаптации направлено на исследование развития защитных механизмов личности.

В работах З. Фрейда отсутствует термин «адаптация», однако по существу речь идет именно об этом процессе, в обосновании идеи взаимодействия таких подструктур личности, как «Оно» (Ид), «Эго» (Я) и «Супер-Эго» (Супер-Я), позволяющего приспособливаться к среде, «...спасаясь от неврозов посредством «психологической защиты» (вытеснения, регрессии, рационализации, проекции» [19, с. 38]. Адаптация рассматривалась автором в позитивном плане, как защита от неврозов, однако он не анализировал случаи патологических защит как неадекватных форм адаптации. З. Фрейд связывал трудности социализации и адаптации с биологическими влечениями, сексуальными и агрессивными инстинктами, подсознательными побуждениями человека. По его мнению, формирование комплексов в процес-

се психосексуального развития в конечном счете приводит к отклоняющемуся – невротическому либо психотическому поведению [19].

В более поздних психоаналитических концепциях социализации основное внимание уделялось анализу «Эго» (Я) как основной адаптирующей инстанции. В концепции психосоциального развития Э. Эриксона [22] обосновывается понятие «идентичность» как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я». Основной функцией данной личностной подструктуры является адаптация в самом широком смысле этого слова: процесс становления и развития идентичности «...оберегает целостность и индивидуальность опыта человека, дает ему возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опасности и соразмерять свои способности с социальными возможностями, предоставляемыми обществом» [22, с. 8].

По мнению Э. Эриксона, психосоциальная адаптация возможна в случае успешного разрешения индивидом так называемых «конфликтов развития», возникающих в определенные возрастные периоды; способ разрешения зависит как от социальной среды, так и от внутренних условий личности (жизненный опыт и др.). В случае неуспешного разрешения конфликта развития поведение человека может характеризоваться как дезадаптированное, однако Э. Эриксон отмечал большие возможности компенсации.

Несколько по-иному к проблеме адаптации личности подходил А. Адлер. По его мнению, два чувства постоянно обеспечивают активность личности – чувство неполноценности и стремление к превосходству, которые являются носителями энергии [1]. Именно им автор придавал статус механизмов адаптации личности в обществе, приводящих к неполной или полной компенсации, сверхкомпенсации и псевдокомпенсации, что можно назвать и типами адаптации человека к среде. «Социальная неприспособленность есть следствие чувства неполноценности и стремления к превосходству. Термины "комплекс неполноценности" и "комплекс превосходства" выражают факт уже закрепившейся плохой социальной адаптации», – отмечал А. Адлер [1, с. 133].

Сторонники когнитивного подхода, основывающегося на теории Ж. Пиаже, считают, что адаптация осуществляется в процессе усвоения понятий и норм общества; на основе этого ребенок, подросток подчиняют свое поведение социальным требованиям.

Дети впитывают нравственные нормы и ценности посредством интериоризации правил жизни в обществе, то есть принятия их как собственных ценностей. Непринятие же социально-нравственных норм и требований ведет к дезадаптированности личности и наоборот. Причины дезадаптации и дезадаптированности различны. Они варьируются от непонимания человеком предъявляемой ему обществом системы социальных требований и ро-

левых предписаний, связанного с низким уровнем его когнитивного развития, до сознательного неприятия этих требований, которое зависит от мотивов и других ценностей человека.

По мнению Дж. Келли, одного из теоретиков когнитивного направления, отклоняющееся поведение личности связано с искаженной, не соответствующей реальности системой конструктов (понятий, представлений о мире). «Человек судит о мире с помощью понятийных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным» [9, с. 8-9]. Дж. Келли рассматривает случаи, когда причиной дезадаптации является «...любой личностный конструкт, который обычно повторяется, несмотря на последовательную неполноценность», что затрудняет адекватное восприятие и прогнозирование событий [там же, с. 131].

Идея активности личности, ее творческой, свободной сущности акцентируется в работах сторонников гуманистического направления в психологии, отмечающих, что адаптация к миру осуществляется путем реализации творческого потенциала личности.

По мнению А. Маслоу, «организм, находясь в определенной среде, постоянно стремится организовать ее в соответствии со своими психологическими нуждами» [11, с. 152].

А. Маслоу раскрыл ряд коренных потребностей личности, которые обеспечивают её развитие: «потребности в безопасности и защите, в принадлежности, в любви, уважении, самооценке, идентичности, а также потребность в самоактуализации» [12, с. 231]. Автор, по сути так же говорит об адаптации личности, так как реализация этих потребностей приводит к гармонизации отношений личности и общества, а значит и к адаптации её к этому обществу.

Неадекватное же поведение, по мнению А. Маслоу, является результатом либо неудовлетворения основных потребностей, либо фрустрации и характеризуется так называемыми «метапатологиями» (неспособностью глубоко любить кого-нибудь, стремлением жить только сегодняшним днем, нежеланием видеть что-либо ценное и достойное в жизни, неэтичным поведением и др.) [12].

К. Роджерс, будучи солидарным с А. Маслоу в трактовке самоактуализации как наиболее полного раскрытия личностного потенциала, утверждал, тем не менее, что она не является конечным состоянием совершенства, а присуща человеку изначально и постоянно. Реализация тенденции самоактуализации позволяет стать «полноценно функционирующей личностью» (открытой переживанию, живущей полно и насыщенно в каждый момент существования, доверяющей себе, способной делать выбор и руководить

собой, креативной); в наибольшей степени этому способствует безусловное положительное принятие со стороны значимых людей [17, с. 58]. К. Роджерс утверждал, что отношения человека с окружающим миром зависят от его конгруэнтности, качества, которое обусловлено самооценкой, формируемой в детстве. По его мнению, безусловное положительное принятие со стороны значимых людей позволяет перестроить отношение человека к самому себе, снять отчуждение, что в конечном итоге «...примирит его с окружающим миром, сделает конгруэнтным» [там же, с. 168]. По сути, автор обозначил характеристики адаптированной личности, живущей в гармонии с окружающим миром и не испытывающей внутренних психологических конфликтов.

Деадаптация же связывалась К. Роджерсом с переживанием человеком конфликта между установками «Я» и его непосредственным опытом. «Чем больше несогласованность или несоответствие между ними, тем выше степень тревоги, нестабильности, социальной незрелости и эмоциональных расстройств» [там же, с. 141].

Анализ особенностей интерпретации проблемы социально-психологической деадаптации в различных научных школах и направлениях позволяет сделать вывод о том, что в их русле сложились определенные традиции в исследовании феноменов адаптации и деадаптации личности. Эта проблема рассматривается с различных теоретико-методологических позиций и в этой связи акцентируются различные моменты.

Результаты анализа работ психологов-представителей различных теоретических ориентаций позволяют сделать следующие обобщения:

- Социально-психологическая адаптация рассматривается как составная часть более широкого процесса – социализации; осуществляется как процесс одновременного приспособления к внешней среде и приспособления условий среды в целях удовлетворения потребностей и реализации внутреннего потенциала личности.

- Говоря о социально-психологической адаптации, авторы обоснованно акцентируют внимание на изменении содержания в компонентах динамических подструктур личности.

- В случаях, когда адаптация развивается успешно, формируется адаптированность как сложное психическое образование, интегративное качество личности. В случаях неуспешной адаптации, когда человек не справляется с трудностями и требованиями новой окружающей среды, развивается противоположный процесс – деадаптация, завершаемый деадаптированностью – сложным психическим образованием, проявляющимся в дисгармоничном развитии содержания в тех или иных компонентах и подструктурах личности.

- В качестве определяющих факторов дезадаптации авторы акцентируют либо внешние (средовые), либо внутренние (особенности личности).

### Литература

1. Адлер А. Наука жить. – М.: Наука, 1978.
2. Бернар К. Лекции по экспериментальной патологии. – Москва-Ленинград: Госуд. изд-во биологической и медицинской литературы, 1937.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект-Пресс, 2001.
4. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. IV. – М.: Педагогика, 1984.
7. Глоточкин А.Д. Социальная психология и практика (избранные публикации). – Уфа, 2001.
8. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора / Пер. с 6-го издания (Лондон, 1872); отв. ред. академик А.Л. Тахтаджян. – СПб.: Наука, 1991.
9. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
12. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999.
13. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т. 3. Кн. 2. – М.: Изд-во АН СССР, 1952.
14. Петровский В.А., Калинин В.К. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1995.
15. Пиаже Ж. О механизмах ассимиляции и аккомодации // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 22-26.
16. Платонов К.К. Личность как объект социальной психологии // Методические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 72-89.
17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.
19. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М., 1991.
20. Харди Р. Гомеостаз. – М.: Мир, 1986.

21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.

22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996.

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДЕФИНИЦИИ «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» В АВТОРСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЁНЫХ**

*Э.Г. Патрикеева  
(Арзамас)*

Контекстуальная разнородность содержания понятия «ценностные ориентации» естественна для обыденного словоупотребления и житейского мировоззрения, однако она препятствует дальнейшему развитию теоретических представлений, консервируя понятие в контексте его употребления и концептуально изолируя различные научные подходы. Путь к выработке единого теоретического контекста, проблемного поля, которое бы позволило продуктивно использовать достижения различных изолированных направлений, лежит через систематический анализ имеющихся в науке подходов.

Взгляды на специфику ценностно-ориентационного блока личности формировались представителями разных школ и направлений отечественной психологии. Остановимся на краткой характеристике основных подходов к разработке дефиниции «ценностные ориентации» и авторских концепциях, представляющих эти подходы.

Определение ценностные ориентации в отечественной науке впервые появилось в 1966 г. в книге «Социология в СССР». «Ценностные ориентации личности – это установка личности на те или иные социальные ценности, т.е. предпочтительное отношение к определенной группе их, например, установка на труд, учебу, общественную работу, семью, заработок и т.д.» [10, 508]. Данное определение, разработанное социологами, не отражает сути ценностно-ориентационного блока как психологического феномена, в нём привкус приоритета бессознательного, так как не раскрываются функции ценностных ориентаций и их место в структуре личности.

Задолго до введения в отечественную психологию понятия «ценностные ориентации» проводились исследования данного личностного феномена как совокупности личностных ценностей, являющейся основой созна-

ния, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы, хотя предлагались иные термины для определения однопорядковых понятий.

Еще в начале XX в. А.Ф. Лазурским была поднята проблема изучения особенностей личности с точки зрения ее *субъективных отношений* к действительности [5]. Он разработал классификацию типов личности по отношению к таким характеристикам среды: природа, продукты трудовой деятельности, профессия, собственность, другие люди, общество в целом. По мнению Лазурского, отношение является системообразующим фактором структуры личности. В эти отношения А.Ф. Лазурским вкладывается тот же смысл, что и в понятие «ценностные ориентации» и рассматривает их как ведущие при определении характера личности.

Характеризуя личность как сложное целое, он разделил ее проявления на два рода: эндопсихические и экзопсихические. Эндопсихика - это совокупность всех взаимосвязанных и взаимозависимых психических элементов и функций. Это – «внутренний механизм человеческой личности» [5, 9].

«...Существенную сторону личности составляют ...проявления, которые можно назвать ...экзопсихическими. Содержание их определяется отношением личности к внешним объектам, к среде, причём, понятие среды или объектов берётся в самом широком смысле, в котором оно охватывает всю сферу того, что противостоит личности и к чему личность может так или иначе относиться: сюда входит и природа, и материальные вещи, и иные люди, и социальные группы, и духовные блага – наука, искусство, религия, и даже душевная жизнь самого человека, поскольку последняя также может быть объектом известного отношения со стороны личности».

В разработку концепции психологии отношений большой вклад внес В. Н. Мясищев. Согласно В.Н. Мясищеву, предметы и явления действительности, связанные с личностью общественными отношениями, выступают как объективно включенные в ее жизненный мир и в ее деятельность, в которой они приобретают личностную значимость, ценность. В.Н. Мясищев, развивая идеи А.Ф. Лазурского, рассматривает формирование личности как процесс перехода *интериндивидуальной системы личностных отношений* к *интраиндивидуальной системе личностных свойств*. «...Ясно, что личность характеризуют не знания, навыки и умения, как уже говорилось выше, а отношения. Исследование личности в её развитии представляет историческое изучение личности в динамике её *содержательных отношений*. Исследование отношений представляет тот необходимый для психологии подход, в котором объединяется объективное с субъективным, внешнее с внутренним» [8, 100].

Исходным для психологии личности, по В.Н. Мясищеву, является характеристика сущности человека как ансамбля общественных отношений. Общественные отношения существуют в двух формах: как объективные отношения и как субъективные отношения. Последние им называются также отношениями личности, психологическими, внутренними, жизненными отношениями. Отражая объективные общественные отношения, эти субъективные отношения, «в наибольшей степени характеризуют личность каждого человека... Именно эти внутренние отношения в действительности составляют ядро личности».

Значительным шагом в развитии психологии отношений и ее применении к изучению ценностных ориентаций личности является концепция Б.Ф. Ломова. Автор утверждает, что особенности общественных отношений влияют, *во-первых*, на развитие ценностно-ориентационного блока личности; *во-вторых*, определяют анализ социально-психологического аспекта направленности личности; *в-третьих*, являются развернутой характеристикой субъективных отношений.

Понятие «субъективные отношения личности», – справедливо утверждает автор, – близко по содержанию к понятиям «установка», «личностный смысл» и «аттитюд». ...В процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется сложнейшая – многомерная, многоуровневая и динамическая – система субъективно-личностных отношений. В ходе развития субъективных отношений формируются специфические «образования»: система предпочтений, мнений, вкусов, интересов. Складывается также определённая система ценностей, в которой с позиций данной личности, т.е. субъективно и пристрастно, репрезентируются различные стороны и компоненты действительности, в которой она живёт» [8, 109-110].

Генетический аспект интересующего нас явления наиболее фундаментально представлен в работах отечественного психолога Д.Н. Узнадзе по изучению установки. В теории Д.Н. Узнадзе понятие ценностные ориентации в данном звучании не рассматривается. Понятие «установка» является здесь центральным. «В случаях наличия какой-нибудь потребности и ситуации её удовлетворения, в субъекте возникает специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как готовность, как его установку к совершению определённой деятельности, направленной на удовлетворение его актуальной потребности», – справедливо отмечает учёный [11, 170].

Согласно концепции Д.Н. Узнадзе, в основе поведения человека лежит установка, которая после реализации не пропадает бесследно, а «остаётся в субъекте как готовность к повторной актуализации». По содержанию его концепции психологические установки на определённый тип поведения в

конкретной ситуации формируются на основе ценностных ориентаций личности.

Трудно не согласиться с утверждением Д.Н. Узнадзе, что «установка реализуется не сразу, предваряется актом объективации, т.е. сначала личность преломляет в сознании внешнюю ситуацию, осмысливает её. Так ценностная ориентация – установка даёт возможность человеку высвободиться от принуждения импульса актуальной потребности и, следовательно, поставить вопрос о будущем своём поведении: теперь он сам должен решить, как себя вести, раз он уже не следует за импульсом актуальной потребности» [12, 397].

Индивид отыскивает мотив (потребность своего «я») и соответственно осознанной ценности принимает окончательное решение. Д.Н. Узнадзе считает, что «смысл процесса мотивации состоит в отыскании действия, соответствующего основной, закреплённой в жизни установке личности» [12, 406]. Эта «закреплённая установка» в нашем представлении, есть *устойчивая система ценностных ориентаций личности*.

Разработанные в школе Д.Н. Узнадзе идеи послужили отправными моментами в создании диспозиционной концепции регуляции поведения личности В.А. Ядова. В качестве системообразующего признака или отношения в системе внутренней регуляции социального поведения человека Ядов выделил диспозиционно-установочные явления. Приняв за основу положение Д.Н. Узнадзе о том, что установка представляет собой целостно-личностное состояние готовности, настроенности на поведение в данной ситуации для удовлетворения определенной потребности, учёный проанализировал все составные части этой системы. В триаде Узнадзе «ситуация – потребность – установка» В.А. Ядов заменил понятие «установки» на понятие «диспозиции» [13]. Все три составляющие этой системы представляют собой иерархические образования ценностно-ориентационного блока личности.

Иерархическая структура условий деятельности, ситуации выстраивается по разным параметрам, главным из которых является длительность существования во времени. По этому параметру определяется устойчивость — изменчивость предметной среды, скорость ее изменения. Эти параметры применимы для характеристики не только предметных, но и социальных условий деятельности в разных сферах жизни: труде, досуге, семейной жизни, в разных видах общественных отношений.

Иерархия потребностей выстраивается по разным основаниям: по сферам жизнедеятельности, по объекту, по их функциональной роли, по субъекту. Важным для социальной психологии представляется положение В.А. Ядова о том, что целесообразно структурировать потребности по уровням включения личности в различные сферы социального общения, соци-

альной деятельности. Диспозиции, по мнению учёного, представляют собой различные состояния предрасположенности или предуготовленности человека к восприятию условий деятельности (ситуаций), его поведенческих готовностей, направляющих, ценностно-ориентирующих его деятельность.

Комплексный подход является одним из методологических оснований социальной психологии личности. Он сформулирован и реализован Б.Г. Ананьевым. По мнению Б.Г. Ананьева, в изучении человека как личности особо выделяется «статус личности», т.е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т.д.); общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи; мотивация ее поведения и деятельности в зависимости от целей и ценностей, образующих внутренний мир; мировоззрение и вся совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); характер и склонности» [2, 50]. Вся эта сложная система субъективных свойств и качеств человека, его социально-психологических феноменов определяет его деятельность и поведение.

В отечественной психологической науке понятие «ценностные ориентации» впервые встречается именно в работах Б.Г. Ананьева: «Ценностные ориентации являются основным структурным компонентом личности, в котором сходятся ее различные психологические характеристики, – пишет автор, – определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и в определяющей мере детерминируют ее поведение.

Ценностные ориентации образуют первичный класс личностных свойств, интегрируемых определённой структурой личности. Эти личностные характеристики определяют особенности мотивации поведения, структуру общественного поведения...» [8, 51]. «...Ценностные ориентации, структура и динамика отношений, – пишет автор, – всё это характеристики личности, определяющие её мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития» [8, 93-94]. «Без познания ценностных представлений индивида, – обосновано утверждал Б.Г. Ананьев, – невозможно понять его поведение» [3, 300].

Социально-психологические представления о личности с позиции субъектно-деятельностного подхода содержатся в трудах С.Л. Рубинштейна. С.Л. Рубинштейн считает, что в качестве мотивов и целей деятельности человека всегда выступает то, что для него особенно *значимо* [8]. «Направленность и содержание социальной активности личности, – подчёркивает С.Л. Рубинштейн, – способствуют пониманию как и почему определенные явления и предметы находят отражение у конкретного индивида в его системе ценностей, или в каком направлении ценности и ценностная система,

в свою очередь, ориентируют человеческое поведение» [9, 121]. Каждый человек градуирует для себя ценности, так возникает специфическое образование – индивидуальная *иерархия ценностей*, система ценностных ориентаций личности.

В концепции А.Н. Леонтьева различие между когнитивными и ценностными элементами сознания выступает как различие между значением и личностным смыслом. Деятельностный подход к изучению личности разработан А.Н. Леонтьевым и явился одним из методологических принципов отечественной социальной психологии личности. Введение А.Н. Леонтьевым в научный оборот понятия «*личностный смысл*» сыграло важную роль в понимании проблем формирования личности, индивидуального и общественного сознания, в том числе и ценностных ориентаций.

А.Н. Леонтьев обоснованно квалифицирует личностный смысл как одну из образующих индивидуального сознания. «Через личностный смысл «психологизируется» «значение», т.е. ценность той или иной объективной реальности. «*Значение*» вообще не существует иначе, как в реализации тех или иных ценностных ориентаций, ибо личностный смысл тесно связан с полезностью, ценностью для человека достижения какой-либо цели в деятельности, к овладению предметом, вещью, знаниями и т.д. Без ценности не имеется и «*смысла*». Достижение ценностей порождает внутреннее удовлетворение, придает смысл деятельности личности» [6, 35]. В этой связи К.К. Платонов справедливо отмечает: «К сожалению, до сих пор достаточной чёткости в различение психологических понятий значения и смысла, в концепцию А.Н. Леонтьева оно не внесено, хотя П.Я. Гальперин это различие чётко сформулировал: «...значение – по роли объекта среди других вещей, а смысл – по отношению к потребности личности» [7, 44].

Если А.Н. Леонтьев в своей теории использует понятие «личностный смысл» как сходное с понятием «установка» (Д.Н. Узнадзе) или «диспозиция» (В.А. Ядов), Л.И. Божович [4] выдвинула положение о том, что системообразующим признаком структуры личности выступает «внутренняя позиция личности», иначе ее направленность, являющаяся главным образом эмоциональным феноменом.

Итак, в связи с вышесказанным, справедливо заключение Б.Г. Ананьева: «...Имеется общий центр, в котором находятся исследования социологов, социальных психологов, психологов. Этим общим центром являются ценностная ориентация групп и личности, общность целей деятельности, жизненная направленность или мотивация поведения людей» [1, 145]. В отечественной психологической литературе фигурируют такие понятия, как «доминирующие значимые отношения» (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов), «динамическая тенденция личности» (С.Л. Рубинштейн),

«жизненные смыслы» (А.Н. Леонтьев), «динамическая смысловая система» (Б.С. Братусь), «установки» (Д.Н. Узнадзе), «диспозиции личности» (В.А. Ядов) и т.д. Исследователи зачастую применяют разные термины, имея в виду, по существу, те же самые явления, и, наоборот, используют одни и те же термины для обозначения разных по сущности феноменов.

Анализ научной литературы показал, что чаще всего ценностные ориентации отождествляются с другими структурными компонентами личности, ценностные ориентации – фиксированная установка, ценностные ориентации – частные потребности, ценностные ориентации – личностные смыслы и т.д. Часто вышеназванные понятия употребляются как идентичные, как синонимы. И это не случайно, ибо они имеют общий атрибутивный признак – отношение личности к окружающей действительности.

Вместе с тем эти понятия не тождественны. В этих однопорядковых понятиях имеются свои нюансы. Нередко в качестве ведущей системообразующей характеристики личности одни авторы выделяют ее направленность, структурным компонентом которой являются ценностные ориентации. Другие выводят ценностные ориентации за рамки направленности. Одни авторы ценностно-ориентационный блок личности отождествляют с мотивами, другие – считают ценностные ориентации основой мотивов. Более обосновано считать ценностные ориентации совокупностью мотивов и целей, включать их в структуру направленности личности. Нельзя не подчеркнуть заметное желание авторов иметь точную терминологию, адекватную понятию «ценностные ориентации личности» и это, похоже, является единственной точкой согласия среди учёных. Анализ и обобщение различных подходов к определению рассматриваемого понятия позволяют сформулировать следующую дефиницию: ценностные ориентации – это совокупность мотивов и целей личности, определяющие её направленность, главные устремления, личностную позицию, оказывающие влияние на общий подход к миру, к самому себе, придающие смысл поведению и поступкам.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М., 1980. – 232 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М., 1965. – С. 299-301.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 220.

5. Лазурский А.Ф. Проблема исследования личности в её отношении к среде. – Пг., 1912.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание // Доклад на 18 Международном психологическом конгрессе. Симпозиум 13. – М., 1966. – 215 с.
7. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М., 1982. – 309 с.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. А.В. Куликов. СПб., 2000. – 480 с.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959. – С. 121.
10. Социология в СССР. – Т. 2. – М., 1966. – С. 508.
11. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. – Тбилиси, 1961. – С. 170.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М., 1966. – С. 397 – 406.
13. Ядов В.А. Некоторые методологические предпосылки эмпирического исследования социальной обусловленности общественного сознания // Человек и общество. – Л.: ЛГУ, 1967. – С. 78.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ В ПРЕЛОМЛЕНИИ БЫЛИННОГО МАТЕРИАЛА**

***О.В. Клыпа***  
(Магадан)

Обращаясь к истокам русской психологии, убеждаешься, что исторические корни психологических воззрений уходят далеко в глубь веков. Безусловно, люди древности не задумывались над абстрактными психологическими понятиями, но в своем художественном творчестве они практически реализовывали свои представления о внутреннем мире человека.

О целесообразности использования эпоса в качестве источника изучения психологической мысли указывали в своих работах Б.Г. Ананьев, А.С. Гучас, Е.А. Климов, В.А. Кольцова, О.Г. Носкова и другие. «Былины – продукты коллективного творчества народа, отражающие широкий спектр психологических представлений и переживаний их создателей» [5; с.144]. В былинном эпосе в обобщенном виде (образах, символах, идеях) обнаружи-

ваются попытки осмысления психологических представлений в период русского средневековья, отражены духовные и нравственные ценности и идеалы, заложенные в народном сознании. В былинах проявляется искусство народа раскрывать понимание таких психологических категорий, как личность, характер, способности, факторы развития и т.п. Попытаемся обосновать это.

Известно, что самых главных героев русского былинного эпоса насчитывается более пятидесяти. При этом их именами названы былины, различавшиеся самими сказителями не по темам – о чем, а по именам – о ком, про кого былина: про Илью Муромца, про Добрыню, про Алешу, про Чурилу, про Дюка, Калин-царь, Батыга, Вахрамей Вахрамеевич, Волотоп ман Волотоманович, Жидовин, Салтан Салтанович, Змей Горыныч, Тугарин, Соловей-разбойник, Идолище, Чудище, Кашей и др. Насчитывается и несколько десятков женских персонажей: Авдотья Рязаночка, княгиня Апраксия, Забава Путятична, Маринка Кайдаловна, Марья-Лебедь белая, жена Ставра Гоудиновича Василиса Микулишна, жена Дуная Настасья-королевишна и др. В былинах нет одинаковых героев и одинаковых судеб. Каждый былинный герой, будь то центральный или второстепенный персонаж, наделен своим характером, имеет свое место и свою роль, у каждого из них свой род испытаний. Все герои разные по темпераменту, способностям, по типу, по социальному происхождению, каждый имеет вполне определенное «свое» лицо, самостоятельную ценность; каждый герой обладает особым выражением своих чувств, привычек, которые и определяют их уникальность. Описание героев характеризуют в первую очередь такие параметры, как экстраверсия или интроверсия; доброжелательность или злобность; сознательность или безответственность; эмоциональная стабильность или эмоциональная нестабильность; интеллект, т.е. те качества, которые в современной психологии относят к базовым, центральным чертам личности. Например: Добрыня Никитич – верный товарищ, «крестовый брат» Ильи Муромца, умный (обыгрывает в шахматы короля Ботияна Ботияновича), музыкально одаренный (необыкновенный гуслир), исключительно «вежествен» с людьми, честный, самоотверженный. Алеша Попович – противоречивая натура, для которой характерны смелость, решительность, хитрость, жадность, скупость, ханжество. Волх – догадлив, умеет вражду чинить (ворожить); он мудрый кудесник, оборотень, обладающий способностью обвертываться в сокола, волка, тура, муравья (возможно, это описание разных социальных ролей, которые герой осуществлял в зависимости от поставленной цели, это характеристика человека, способного приспособиваться к обстоятельствам).

Как правило, в былинах характеристика героя дается не просто через перечисление свойственных ему качеств, а через описание его поведения как объяснительного принципа внутреннего мира человека. Вспомним слова Гегеля из «Феноменологии духа»: «Истинное бытие человека есть человеческое действие. В нем индивидуальность действительна». В былинах не только описывается поведение героя, но имеет место его объяснения, предсказания, прогнозирования, определения условий, влияющих на поступки. Одной из центральных проблем психологии является идея детерминизма активности человека. В былинах рассматриваются возможные условия, обуславливающие поступки героев, формирование их характеров, например, влияние наследственных и социальных факторов. Рассмотрим это на примерах. Той или иной чертой герой обладает с момента рождения. Наследственное качество неизменно и определяет некоторые события в жизни героев. Для эпической картины мира важно и необходимо уточнение того, что данные качества присущи героям от роду, от рождения. «Род» характеризует общность определенных качеств.

*У нас Мишка-то роду торопливого,  
Зазавид он потеряет свою буйную голову.*

\*\*\*

*А Добрыня-то роду да у нас вежливого:  
Он умеет с богатырем съехаться,  
Он умеет богатырю ведь честь воздать.*

Данная характеристика – «роду торопливого» – дается герою, который напрасно погибнет вследствие своей торопливости. Богатырь «роду вежливого» – по сути своей обладает вежеством. «Вежество» в словаре к сборнику «Былины» [2] определено как ведение, соблюдение законов предков; умение воздать честь, воспитанность. Определение *вежливый* положительно характеризует героя. «Съехатый» – тот, кто умеет съехаться по правилам, соблюдая закон и предписания предков.

*Очестливый* – человек, «умеющий воздать честь, почтительный, учтивый, обходительный, вежливый» [2]:

*Как послать нам надо за богатырями  
Как того Добрынюшку Микитича:  
Ой Добрыня Микитичь роду вежлива,  
Он – де вежлива роду, сам очестлива.*

Такие определения, как *справедливый* и *честный*, также дают положительную оценку героя:

*Алеша Попович роду справедливого.*

\*\*\*

*Посылает Илья да Муромец Добрыню Никитича  
От роду честного, умеет с богатырем стретиться,  
Да и стретиться да поздороваться,  
Да и совет держать, уж ты и совет держать.*

В былинах встречается выражение *заговорливого роду*:

*Мишка Торопанишка роду торопливого,  
Не за что он да потеряет буйну голову.  
Послать – то не послать нам Олешеньку Поповичя?  
Олешенька Поповиц роду заговорливого,  
Не за вещь он потеряет да буйну голову.  
Послать – то не послать нам Добрынюшку Никитца?*

«Заговорливый» – значит «несдержанный в речах; болтливый». Определения «заговорливый» и «торопливый» в эпической картине мира характеризуют героя не лучшим образом; обладая данными качествами, богатырь обречен «потерять буйну голову». К этой же группе определений относятся «неторопливый», «сонливый», «заплывчивый», «хвастливый». «Заплывчивый» – значит «вспыльчивый, обидчивый», данное слово образовано от глагола заплываться (сердцем), т.е. «горячится, быть неразумным»:

*А послать-то не послать мне Дюка сына Степановичя?  
А не Дюк Степановиць – роду неторопливого,  
Не за что он потеряет как буйну голову.*

\*\*\*

*Чурило был роду заплывчива.*

Человек от природы, от рождения хвастливый также не сможет одержать победы ни в сражении, ни в переговорах с противником. В былинах богатырь слишком вспыльчивый и богатырь, наоборот, вялый обречены на гибель:

*Да послать нам Олешеньку Поповичя-  
Да и тот он ведь роду-то хвастливого,  
Потеряет свою буйную голову.*

\*\*\*

*Алеша Попович роду сонливого,  
Не за что он потеряет буйну голову.*

Герои, которые обладают от рождения качествами непочтения, невежества, «неучестливости», не могут рассчитывать на удачу:

*Василий Касемир да роду непочетного.*

\*\*\*

*Уж Олеша был роду невежлива,  
Невежлива был роду, неучеслива,  
Он не мог с людьми съехаться,  
По-хорошему разъехаться.*

«Невежливый человек» – это человек, не соблюдающий закон предков, предписанные правила поведения.

Следует обратить внимание на тот факт, что все перечисленные определения: «торопливый», «говорливый», «запльвчивый», «сонный», «вежливый», «съехатый» – обозначают те качества характера героя, которые неизменны в эпической картине мира. Сочетание лексемы «род» с характеристиками героев свидетельствует о том, что наличие у человека того или иного качества является врожденным, неизменными. Как правило, следование родовым традициям в эпосе приносит человеку удачу и сохраняет ему жизнь, а не соблюдение закона предков оборачивается неудачей.

Кроме того, в былинах активно используются определения, обозначающие социальное происхождение героев: княжнецкого (княжеского), христианского (крестьянского), королевского (королевского), царского, барского рода. Человек воспитывался этим родом и с рождения у него формировались соответствующие данному роду качества:

*Уж я роду-то ведь все да королевского,  
Уж я доць-то все Петру да Коромыслову.  
Я ведь тоже роду королевского!*

\*\*\*

*Алешенька рода поповского,  
Поповские глаза завидующие,  
Поповские руки загребущие.*

В некоторых текстах подчеркивается принадлежность героя к простым, не высокопоставленным социальным группам:

*Ох ты гой еси,, душа ли красна девица!  
Какого ты роду – царского, или барского,  
Или сильного роду княжнецкого?  
Возговорит красна девица:  
«Ох ты гой еси, старый казак Илья Муромец,  
Я не царского роду, и не барского,  
И не сильного роду княжнецкого.*

\*\*\*

*А полесьникец был он ис простых родов,*

*Из простых-то родов-то да был из бедности.*

Нередко социальной характеристике героя сопутствует вероисповедальная:

*Я ведь роду-ту, роду непростого-то*

*Я ведь роду-ту, роду, да роду царского.*

*Уж я веры-то, веры-то православною.*

От принадлежности героя к тому или иному роду зависит его судьба, происхождением объясняются поступки героя, положительные или отрицательные черты его характера. Следует отметить, что эпос не предполагает наличия у человека желания измениться, что позволяет говорить о личности как устойчивой характеристики.

Анализ былинного материала позволяет выделить и другие проблемы, характеризующие особенности психологических воззрений в древнерусский период. В былинах затрагиваются вопросы о смысле жизни человека, взаимоотношениях между богатырями, детьми и родителями, мужчиной и женщиной, о мужском и женском идеалах, определяются правила социального поведения. В былинных текстах можно найти и характеристику возрастных особенностей:

*А и будет Волх семи годов,*

*Отдавала его матушка грамоте учиться,*

*А грамота Волху в наук пошла;*

*Посадили уж его пером писать,*

*Письмо ему в наук пошло.*

*А и будет Волх десяти годов,*

*Втапоры поучился Волх ко премудростям...*

*А и будет Волх во двенадцать лет,*

*Стал себе Волх он дружину прибирать,*

*Дружину прибирал в три года;*

*Он набрал дружину себе семь тысяччей;*

*Сам он, Волх, в пятнадцать лет,*

*И вся его дружина по пятнадцати лет.*

Русский эпос создавался при разложении родового строя, возникнув задолго до начала образования Киевского государства [4], а следовательно, и до распространения книжности. В былинном эпосе преломляются психологические воззрения самых широких слоев населения. Народ, постигая психологические истины, сохранял их через художественные образы былин, которые, на наш взгляд, можно определить как своеобразный народный «учебник» психологических знаний, выполнявший дидактическую (поучительную, назидательную, разъяснительно-наставительную) функцию. Былинный материал можно рассматривать как источник познания психологи-

ческих воззрений народа в период русского средневековья. В былинах изображается внутренний мир людей, раскрываются их переживания и чувства. Психологическое содержание героев характеризуется подлинной человечностью, им свойственны раздумья, психологические реакции на увиденное и пережитое. Особенность былинного эпоса заключается в том, что внутренняя жизнь героя не раскрывается средствами психологического анализа, в былинах отсутствуют чисто психологические подробности. Характеры героев проявляются в поступках, в действиях, а не в психологических характеристиках от третьего лица. Поступки героев естественно вытекают из их отношения к происходящему, они обусловлены жизненными обстоятельствами и психологическими состояниями.

### **Литература**

1. Былины / Сост. В.И.Калугина. – М., 1991.
2. Былины: В 25 т. – СПб.-М., 2001.
3. Древние российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым. / Под ред. А.А.Горелова. – СПб., 2000.
4. Пропп В.Я. Русский героический эпос: Собрание трудов.– М., 1999.
5. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. – М., 2008.

## **ПРЕДМЕТ, МЕТОДЫ, ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ В ПОНИМАНИИ П.Д. ЮРКЕВИЧА**

*С.А. Зайцева*

*(Нижегород)*

В конце XIX века психология становится самостоятельной и экспериментальной областью научных знаний. В то время определялся предмет психологии, формулировались задачи исследования, осуществлялось становление категориального аппарата, между идеалистами и материалистами шли жесткие споры относительно места психологии в системе наук, за понимание методов исследования в психологии.

В период с 1860 по 1862 год Юркевичем был написан цикл статей, в которых он определил методологическую базу психологии, особенность ее метода, связь с физиологией и с философией идеализма.

Юркевич ставил вопрос о существовании психологии как самостоятельной науки. Он не давал четкого определения психологии. Юркевич от-

мечал, что психология объединяет множество противоречащих друг другу теорий, гипотез, фактов о сущности психики, и развивалась она совершенно иным путем, не таким стройным и равномерным, как, например, естественные науки. Методы исследования она часто заимствовала из других наук, а объяснение предмета исследования основывалось на гипотезах и предположениях. Причину этого Юркевич усматривал в том, что психика, человеческий дух, являющийся предметом психологии, не подлежит наблюдению в удобной и доступной форме, как предметы физического мира.

Юркевич выделял три направления в развитии психологического знания: материалистическое, идеалистическое и эмпирическое. Юркевич отмечал, что *предметом* исследования идеалистической, материалистической и эмпирической психологии являются душевные явления и деятельность человека во внешнем мире. Говоря о различии в понимании душевных явлений между материализмом и идеализмом, Юркевич полагал, что первое направление объясняет душевные явления из различного движения и сочетания атомов, из которых состоит внешний мир. Идеализм же признает научное значение внутреннего опыта, принимая чувства, стремления, мысли так, как они есть, а не за движения и сочетания атомов.

Основное отличие разных направлений психологии, по мнению Юркевича, заключается в различном понимании задач, методов исследования.

*Идеализм*, в понимании Юркевича, решал самую отдаленную задачу психологии: каким образом из общей идеи мира выходит разумность и необходимость тех явлений, совокупность которых мы называем душевной жизнью, как относятся эти явления к идеальному содержанию мира явлений.

Юркевич определил задачу *материалистической* психологии «как отыскание непосредственного перехода, превращения явлений физиологических в явления психологические». Задача эта решается с помощью методов естествознания с опорой на физические законы. Юркевич критиковал материализм за признание зависимости душевных движений от органических, указав, что эту зависимость можно проследить только тогда, когда наблюдаемый предмет сам становится наблюдателем и сообщает последнему обо всех изменениях, происходящих в нем. Это, в понимании Юркевича, невозможно, поскольку невозможно открыть тот пункт, где предмет и его наблюдатель сливались бы в единое целое. Ученый только будет наблюдать изменения, процессы, движения, происходящие в нервных волокнах, но никогда не сможет увидеть мысли, чувства, самого себя, знающего субъекта. Наука может указать связи между органическими и душевными явлениями, но никак не «генетический вывод одного из другого». Таким образом,

можно говорить о Юркевиче как о стороннике философии субъективного идеализма.

Юркевич полагал, что зависимость и отношение между изменениями явлений проследить можно, но отрицал при этом использование математических формул в описании психических процессов. Если же эти отношения будут найдены, утверждал Юркевич, то мы получим основное психологическое открытие, но формулы все же никогда не объяснят материалистическую гипотезу, что движения нервов являются причиной и источником душевных явлений. Этот вывод Юркевича, несомненно, тормозил развитие опытного направления в психологии, так как исключал возможность использования экспериментальных исследований. Несмотря на это, Юркевич положительно относился к открытию первых исследовательских лабораторий (Фехнер, Вундт) и определял задачу *эмпирической* психологии как непосредственное исследование мира человека, мира душевных явлений с помощью методов естественных наук. При этом он указывал, что исследованием мира телесных явлений должны заниматься только естественные науки.

Вопросы о методе исследования психологии и связи ее с физиологией тесно переплетаются в сочинениях Юркевича. Юркевич считал недопустимым механически переносить методы исследования одной науки на решение задач другой, иначе истина будет основываться лишь на «чистом воззрении», а не открываться с помощью «чистого мышления», как это делает идеализм. Материализм и идеализм занимают крайние позиции в решении вопроса о соотношении психологических и физиологических явлений, утверждал Юркевич. Когда человек познает мир, он пытается строить различные понятия, являющиеся посредниками между человеком и миром. Здесь он и переступает через обе позиции – либо «мистически погружаясь в бытие, либо в материалистическую теорию непосредственного воззрения».

Высоко оценивая успехи естественных наук, Юркевич не был вполне согласен с тем, что естественные науки дают много материала для объяснения психологии. По его мнению, психология может получать материал для наблюдений исходя только из внутреннего опыта, которого нет в естествознании. Психология, конечно, не может решить свои вопросы без физиологии, и эти науки влияют друг на друга, но каждая из наук имеет свой собственный материал и получает его из области, ей доступной.

Итак, основным методом психологии Юркевич считал метод интроспекции, в период зарождения экспериментальных исследований это не было передовым воззрением, откатывало психологию назад, оставляло ее развитие в рамках метафизической философии.

## Литература

1. Юркевич П.Д. Из науки о человеческом духе // Труды Киевской духовной академии. – 1860. – № 4. – С. 367-511.
2. Юркевич П.Д. Из науки о человеческом духе. Предисловие М.Н. Каткова //Русский вестник. – 1861. – Т. 32. – №4. –С. 79-105; №5. – С. 25-59.
3. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. – М.: Тип. Грачева и К, 1869. – VI. – 404 с.
4. Юркевич П.Д. Философские произведения / Вступ. статья и примечания А.И. Абрамова. – М.: Правда, 1990. – 672 с.
5. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. - М., изд. Н. Чепелевского, 1865. – IV. – 272 с.

## СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПРОТ. В.В.ЗЕНЬКОВСКИЙ (1881-1962)

*О.С. Голуб*  
(*Нижний Новгород*)

Философская, или метафизическая, психология – дисциплина, обращенная в своих познаниях к истокам психики и стремящаяся прояснить природу и основания психического бытия. Ключевые вопросы философской психологии – проблема психической причинности, психофизическая проблема, неосознаваемое психическое, проблема личности и некоторые другие – в их фундаментальной постановке. В отечественной традиции метафизическая, или философская психология начала разрабатываться во второй половине XIX в. П.Д. Юркевичем, А.А. Козловым, Н.Н. Страховым, Л.М. Лопатиным, В.И. Несмеловым и некоторыми другими философами. В начале XXв. отдельным аспектам философской психологии посвящены работы С.А. Аскольдова, Г.Г. Шпета, Б.П. Вышеславцева, А.Ф. Лосева и др. Примером специального труда по философской психологии является книга С.Л. Франка «Душа человека. Опыт введения в философскую психологию» (1917) Творчество В.В.Зеньковского напрямую относится к данной традиции.

Прот. Василий Васильевич Зеньковский (1881-1962) более известен как историк русской философии. Однако круг его научных интересов необычайно широк. В Киевском университете Зеньковский занимался психологи-

ей и философией в семинаре Г.И. Челпанова, в 1915 г. защитил магистерскую диссертацию «Проблема психической причинности» в Московском университете. В эмиграции (с 1919 г.) Зеньковский обратился к проблемам педагогики. Новый этап для Зеньковского начался в связи с его переездом в Париж (1926) и определен растущим интересом к богословию и религиозно-философским проблемам. Развитие идей о личности, свободе и Церкви приводят ученого к проблеме христианской метафизики. В конце жизни ведущими в исследованиях Зеньковского стали темы русской философии, литературы и православная антропология. Рост религиозно-философских интересов отразился и во внешней канве жизни: в 1942 г. Зеньковский рукоположен во священника. Многообразное научное наследие Зеньковского можно понять с точки зрения всеобъемлющего философского синтеза, идея которого получила выражение в исследовании «Основы христианской философии» (1961-1964), включающем два тома: «Христианское учение о познании» и «Христианское учение о мире».

В «Очерке моей философской системы» Зеньковский дает эскиз того синтетического мировоззрения, которое стало основой его христианской философии. Система Зеньковского включает три раздела: 1. Гносеология, 2. Метафизика, 3. Учение о человеке. Именно понятие личности заставило ученого по-новому рассмотреть проблемы гносеологии и метафизики. Замысел Зеньковского ориентирован на создание системы философских принципов, полноценно и адекватно отражающих христианское вероучение. Христианская философия Зеньковского предполагает опору на богословские понятия: в гносеологии – это понятие церковного разума, в онтологии – идея творения, в антропологии – идея человека как образа Божия и понятие первородного греха. Это синтетическая концепция, объединяющая идею религиозной философии (религиозно ориентированной мысли) и философию религии, т.к. базируется на анализе и разъяснении смысла христианских идей и понятий.

В отечественной научной литературе анализ трудов В.В.Зеньковского в области философской психологии сделан В.М. Летцевым (2006). Им выделен и проанализирован т.н. «киевский период творчества» мыслителя, представленный работами «Современное состояние психофизической проблемы» (1905), «Новый труд об ассоциации идей» (1906), «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике» (1911), «Проблема психической причинности» (1914). В них Зеньковский разрабатывает субъектно-субстанциональный подход к личности, к психике, аргументирует возможность и необходимость метафизических построений в психологии, только путем которых возможно обосновать реальное единство психики. Ученый теоретически обосновывает радикальную реформу оснований психологии – пере-

ход к субстанциональному взгляду на душу и построение общей теории души.

Психолого-персонологическое учение В.В.Зеньковского легло в основание его христианской антропологии, разработанной им в эмиграции. «Психология детства» (1923), «Психология и педагогика» (1924), «Об Образе Божиим в человеке» (1930), «Проблема воспитания в свете христианской антропологии» (1934), «Русская педагогика XX века» (1960) и др. – труды, где раскрывается учение мыслителя. Вклад Зеньковского в психолого-педагогическую науку, по мнению исследователей, состоит во внесении в нее фундаментальных знаний о человеке, целях его жизни, целях воспитания и педагогических решениях, с помощью которых эти цели достигаются (Е.В. Петрова, 2006, Е.А. Глушенко, 2009, В.М. Летцев, 2006 и др.)

Глубокий и всесторонний – философский, психолого-педагогический, религиозный интерес В.В.Зеньковского к человеку, к личности определяет научное творчество и жизненный путь самого мыслителя. Обращение к его наследию является актуальным и на современном этапе развития науки, когда вновь возникает попытка осмыслить человека и его внутренний мир во всей его полноте и целостности.

### **Литература**

1. Зеньковский В.В. Собрание сочинений.Т.1. – М.: Русский путь, 2008. – 448 с.
2. Летцев В.М. Психология как ведущая тема философских исканий В.В.Зеньковского (киевский период творчества) // Вопросы философии. 2006. – №6. – С.128-137.

## **БОГОСЛОВ И ПСИХОЛОГ Н.М. БОГОЛЮБОВ: СУДЬБА И ТВОРЧЕСТВО**

***Н.Ю. Стоюхина**  
(Нижний Новгород)*

*Данная статья является попыткой автора ввести в историко-психологическую науку имя почти забытого богослова и психолога Н.М. Боголюбова, в начале XX в. бывшего заметным представителем религиозно-философского направления отечественной (российской) психологии, служившего на благо украинского и российского народов.*

В настоящее время историками науки замечен живой интерес к прошлому, все больше публикаций, открывающих неизвестные факты и имена,

появляется в печати. Пристальное внимание в истории психологии и методологии психологии обращается на различные формы научного и вненаучного психологического познания, где совершенно особой формой психологического познания и предметом историко-психологического исследования выступают представления о человеке и душе, формирующиеся в русле религии. Как отмечает В.А. Кольцова, «к началу XX в. духовно-религиозная психология сделала серьезные шаги по выработке единых концептуальных основ и организационному оформлению в качестве специального направления психологического знания» (9; с. 123). Это оригинальное направление в мировой истории психологии, свойственное российской психологии конца XIX – начала XX вв., основывалось на идеях и положениях русской богословской и религиозно-философской мысли и разрабатывалось, в первую очередь, учеными-богословами, «в своих психологических построениях опирающихся... на канонические тексты догматического православия» и являвшимися «преимущественно иерархами или служителями церкви, преподавателями курсов философии и психологии в Духовных Академиях и семинариях» (11; с. 36). К таким ученым-психологам можно отнести нижегородца Николая Михайловича Боголюбова, вложившего душу в просвещение украинского и российского народа.

Николай Михайлович Боголюбов родился 8 (20) мая 1872 г. в с. Павловское Ардатовского уезда Нижегородской губернии в семье иерея М.А. Боголюбова. В 1886 г. Николай Михайлович окончил Лысковское духовное училище, в 1892 г. Нижегородскую семинарию, после чего поступил в Московскую Духовную академию (МДА).

Научным творчеством Н.М. Боголюбов начал заниматься еще на студенческой скамье: его сочинение по курсу «Введение в богословие» экзаменационная комиссия признала лучшим. «В нем он изложил положение о том, что познание Бога и проверка евангельских истин по методу ничем не отличается от всякого другого познания, но происходит на почве нравственного опыта» (10; с. 224). В академии он был учеником епископа Антония Храповицкого, позже ставшего митрополитом.

Через три года, будучи преподавателем Нижегородского епархиального училища, он представляет свою работу «Православно-христианское учение о Боге как творце и Промыслителе мира. Опыт выяснения логического взаимодействия систем теизма и пантеизма» на соискание степени магистра богословия. Профессор МДА по кафедре метафизики и логики Алексей Введенский признал в работе среди крупных достоинств такое: «понятие о пантеизме, его видах и подвидах, автором установлено тщательно и... могло бы войти в современное философско-богословское сознание, в качестве одного из прочных приобретений» (10; с. 224). Работу разрешили напеча-

тать, устранив некоторые недостатки и исправив название, которое показалось критикам неудачным. И в 1899 г. в Нижнем Новгороде выходит книга «Теизм и пантеизм. Опыт выяснения логического взаимоотношения данных систем» – первый серьезный научный труд Н.М. Боголюбова, за который в 1900 г. был удостоен степени магистра богословия Советом МДА (7).

Надо заметить, что психология как самостоятельный учебный предмет присутствовала во всех духовных учебных заведениях – семинариях, училищах и академиях. Выпускники духовных учебных заведений были весьма осведомлены в психологии. Поэтому в своих работах Николай Михайлович активно использует психологические понятия «деятельность», «сознание», «самосознание», «потребности». Так в статье «Понятие о религии» (3), являющейся переработанной частью «Теизма и пантеизма», понятия «деятельность», «сознание», «самосознание», «потребности». Как и множество религиозных психологов, Боголюбов пытался найти ответ на философские вопросы: на чем основана идея Бога в душе человека? что такое – идея Бога?

В 1896 г. по окончании МДА Боголюбов со степенью кандидата богословия назначается учителем Высоковской церковно-приходской школы Балахнинского уезда. Через год переходит в Нижегородское епархиальное женское училище, откуда в августе 1900 г. перемещен на должность преподавателя логики, психологии, истории философии и дидактики Нижегородской духовной семинарии, также преподает педагогику в Нижегородском Мариинском институте благородных девиц.

Кроме педагогической его занимала и общественно-просветительская работа, поэтому, когда в 1906 г. учредили «Нижегородский церковно-общественный вестник», он становится его редактором до 1909 г., где публикует некоторые свои работы. Например, в статье «Творение и искупление. Выяснение значения этих догматов для решения вопроса жизни» Н.М. Боголюбов ставит очень важные вопросы, волнующие человека на протяжении всего его существования: в чем должен измениться человек, если смутное познание себя, своей духовной природы заканчивается неизбежно тем, что человек является в жизни беспомощным, жалким существом, которое не знает, что делает? что такое добро, которое он должен любить? что такое истина, к которой он должен стремиться? Он пишет: «Благо и истина должны быть усвоены внутренней деятельностью самого человека... Его благо заключается в том..., что создает его изнутри, давая ему возможность самостоятельного служения. Его благо может заключаться лишь в единении с другими свободными личностями, которые требуют от него большего, чем одних острых чувств, или одной пассивной восприимчивости» (5; с. 674). Николай Михайлович выделяет два направления психологии, существую-

щие в современном ему мире: язычески-пантеистическую и христианскую, и только христианская психология дает объяснение истинному стремлению нашей природы как разумно-свободной личности: «мы тогда лишь переживаем правду жизни, когда, чутко ценя личность другого, отрекаемся от себя, от мертвящего нас эгоизма, когда мы сливаемся с личностью другого, отрекаемся от себя, от мертвящего нас эгоизма, когда мы сливаемся с личностью другого и стремимся не к собственному наслаждению, а к бескорыстному служению другому» (5; с. 712), «иначе он будет простым предметом мировой жизни».

В работе «Современный индивидуализм и “интеллигентное мещанство”» Николай Михайлович выступает как литературовед, критик марксизма и социализма, социальный психолог. Отмечая негативную роль современного искусства, в первую очередь, литературы на массовое сознание, он горячо возмущается современным состоянием самосознания общества, в основе которого лежит индивидуализм: «теперь повсюду раздаются страстные речи о личности, об ее непререкаемом внутреннем достоинстве, об ее безотносительной ценности. Быть личностью, проявлять свою самость, свое я, вносить в жизнь дух творчества, – это основной мотив и современной философии и современной литературы» (4; с. 62). Проанализировав творчество наиболее читаемых в то время М. Горького и Л. Андреева, воспевающих индивидуализм, Боголюбов пишет: «Не только средние люди в большинстве случаев лишены критического раздумья и живут чужими мыслями и чувствами, даже выдающиеся личности... оказываются подчас не в состоянии отрешиться от власти толпы и работают в ее вкусе» (4; с. 77). Индивидуалист не «постигает подлинной природы личности, ...не знает условие ее нормального развития, он рисует... искусственное самосознание личности, учит... тому, как надобно искусственно прикрывать свое внутреннее ничтожество, свою внутреннюю пустоту, как надобно становится на ходули и смотреть с них на окружающую жизнь, чтобы не чувствовать в себе ужаса небытия, ужаса смерти и скуки недействительной жизни» (4; с. 78). Боголюбов дает типологию индивидуализма: *аристократический*, или нищезанство; *пролетарский*, или марксизм. Это виды атеистического индивидуализма. Но есть и *мистический*, который существует в двух формах: мистико-аристократический, или декаденство; мистико-социалистический, или нео-христианство. Все они в основу личной жизни помещают инстинкт, влечение, полагая, что именно в них личность находит смысл и оправдание своего существования. Борются с растлевающей атмосферой интеллигентного мещанства, препятствующей человеку видеть себя в истинном освещении, в искусстве стоять за ясность, определенность типов, за пластику ху-

дожественных образов, в философии – за Сократовский принцип самознания, в религии – за начало аскетизма призывает Н.М. Боголюбов.

Психологизм работ Николая Михайловича четко виден в литературно-психологических портретах А.С. Хомякова, Н.В. Гоголя, Иисуса Христа.

Нам показалась интересной работа Николая Михайловича о Н.В. Гоголе (1). Она написана как размышление о поступке писателя, который поверг многих его современников в недоумение: в то время, как вся читающая Россия ждала продолжение «Мертвых душ», Гоголь выпускает «Выбранные места из переписки с друзьями». Книга была столь неожиданна, что читатели подумали, что «рассудок Гоголя помутился» (1; с. 283). Выступая в защиту великого русского писателя, Боголюбов пишет, что раннее творчество не могло больше удовлетворить Гоголя, «оно оплодотворило его душу. Вооруженный им он изгнал из своего духа пошлость и серединность. Теперь он, нравственно возросший, прозрел, что стоя и не «торной дороге», можно не обезличиться и не опошлиться, что соприкасаясь с бедностью, разбросанностью, неприютностью, можно чувствовать ширь своей личности» (1; с. 371). Он не мог продолжать художественное творчество в прежнем виде, только перейдя на новые духовные высоты, что и попытался объяснить читателям: «Он чувствует, что настает для него настоящая жизнь, полная трудов ценных и прочных» (1; с. 361). Но физических сил уже нет. Нет и душевных сил, чтобы «пробить своим взором всю ту массу лжи, низости и самой обидной глупости, которая глубоким слоем обволакивала ценное, жизненное ядро русской жизни» (там же). По мнению Боголюбова, Гоголь – «эта живая, чуткая и богато одаренная личность замерла потому, что не могла увидеть в жизни положительных, ценных явлений; жить же смехом, а особенно смехом, соединяющимся с горькими слезами, безусловно невозможно» (1; с. 254). Именно поэтому «Гоголь сжигает свой второй том «Мертвых душ», сжигает в том сознании, что лучше отвлеченное трактование о жизни, данное им в «Выборочных местах», чем не вполне доношенные художественные образы» (1; с. 361). Это последняя работа Н.М. Боголюбова, написанная им в Нижнем Новгороде.

В августе 1909 г. жена Николая Михайловича Ольга Николаевна Боголюбова (1881-1965), воспитанница консерватории, дочь нижегородского присяжного поверенного, родила старшего сына – Николая.

13 сентября 1909 г. Николай Михайлович возведен в сан диакона, а затем – священника. Этой же осенью Николай Михайлович принял обязанности законоучителя Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине, где, будучи законоучителем института и состоящей при нем гимназии, в 1910/1911 и в 1911/1912 уч. гг. читал апологетическое богословие и курс о первом христианстве.

Несмотря на педагогическую деятельность, Николай Михайлович продолжает писать. Работы его интересны и разноплановы, например, он выступает с критикой марксизма в статье «Марксизм и наука», вновь обращается к «опыту психологической критики» по поводу пользующихся популярностью произведений об Иисусе Христе. Это «Жизнь Иисуса» французского писателя, историка и филолога Эрнеста Ренана и «Жизнь Иисуса» немецкого философа, историка, теолога и публициста Давида Штраусса. Ренан пытался воссоздать в живой картине начало христианства и ранний период его истории. Отсюда захватывающий интерес его книг, отсюда же и коренной их недостаток – крайний субъективизм и модернизация первоначального христианства и его деятелей. Штраус доказывал, что Евангелия несут в себе элементы ненамеренного мифотворчества, возникшего после смерти Иисуса до их письменной фиксации, когда истории о Христе передавались из уст в уста и обрастали невероятными подробностями. Мировоззрение Штрауса признавало существование Бога как источника природных законов, но это исключало признание чуда, как того, что враждебно законам природы, а значит и воле Бога. Книги вызвали оживленную и ожесточенную полемику. Николай Михайлович резко выступил против трактовок Иисуса в этих произведениях.

Статья «Новый социализм, его теория и практика» (2) была задумана автором как дискуссия с приверженцами материалистического понимания истории. Боголюбов же, споря с Энгельсом, утверждающим, что люди должны, прежде всего, иметь жилище и одежду, а уже потом они могут заниматься искусством, политикой и наукой, религией и проч., говорит, что «религия и наука – вот два фактора культурного развития человечества» (2; с. 203), именно в них утверждается самостоятельное значение сознательной деятельности человека. «Человек, – пишет Н.М. Боголюбов, – на ступени животного не остается; он стремится стать выше природных условий существования, непосредственную зависимость от природы заменить зависимостью посредственной, разумной, зависимостью от себе подобных» (2; с. 203). Культурное развитие человека происходит не под влиянием постепенного удовлетворения биологических потребностей, а при сознательной его деятельности, которая, «удовлетворяя голод и жажду, в то же время расширяет область разумного начала, выставляя его как главное и существенное» (2; с. 204). Удивительно, что для современного читателя статья Н.М. Боголюбова, написанная в 1912 г., читается как спор со ставшей популярной во второй половине XX в. теорией А. Маслоу, который рассматривал мотивы человеческих поступков в виде иерархической конструкции, где на самой нижней ступени находятся чисто физиологические потребности, а выше располагаются социальные и духовные потребности.

Психологические работы Боголюбова отражали идеи, свойственные отечественному духовному направлению в психологии: рассмотрение внутреннего мира человека через выявление того, как душевное переживание дано самому человеку, его «Я»; признание души как сферы внутренней реальности; признание психического мира человека как самостоятельной сущности, живущей по своим законам, не соотносимым с законами материального мира; утверждение того, что вера возможна в качестве действительного познания (9; с. 39-40).

Педагогическая деятельность о. Николая в Нежине продлилась всего лишь четыре года, однако и учащиеся, и преподаватели Историко-филологического института очень искренне и горячо успели полюбить своего педагога и пастыря, и когда в апреле 1913 г. Николай Михайлович был избран комиссией университета св. Владимира на должность профессора богословия, теплые прощальные слова учащихся и коллег были зачитаны на последней литургии в адрес Боголюбова.

В Университете св. Владимира в Киеве профессор богословия Боголюбов одновременно исполняет обязанности настоятеля университетской домово́й церкви, а в декабре 1913 г. митрополитом Киевским и Галицким назначается настоятелем этой церкви. В курсе философии религии, который он читал в университете до 1918 г., он рассматривал такие вопросы, как классификация религий, понятие об откровении в натуралистической религии, возникновение мифологии, основная форма натуралистической религии, о религии супернатуралистической, о религии ветхозаветной и христианской, об уклонении супернатуралистической религии в натуралистическую, позднее – иудейство и ислам. Летом 1914 г. на период каникул с научной целью Николай Михайлович был командирован за границу, по проблемам философии религии работал в библиотеках Берлина.

Работая в Университете, Н.М. Боголюбов в 1915 г. издал первый том «Философии религии» (6), за который тревожной осенью 1917 г. (15/28 октября) ученым советом Московской Духовной академии о. Николаю была присвоена степень доктора богословия. Рецензентами книги стали профессор богословия С.С. Глаголев и о. Павел Флоренский, профессор философии. По возвращении о. Николая в Киев преосвященный владыка Антоний (Храповицкий) передал ему, как своему лучшему ученику по академии, личный докторский наперсный крест. Второе издание книги было выпущено в свет уже в революцию, в 1918 г.

Это был серьезный методологический труд с обоснованием предмета изучения, метода, с описанием всех ступеней развития натуралистического религиозного сознания.

Представляют определенный интерес мысли Боголюбова об отношениях философии религии и психологии. Отмечая, что метод – «жизненный нерв науки», Николай Михайлович пишет, что среди применяемых в науке о религии методов опытного исследования, психологической – один из них. Так как религия – индивидуальное переживание человека, «совокупность мыслей, чувствований, переживаемых человеком в личном сознании» (6; с. 43), что же представляет собой религия с точки зрения психологии как опытной науки? Как преодолевает наука психология противоречие с религией: в религии вера в существование особого сверхчувственного мира и нахождение себя в связи с этим миром – психология не признает реальности сверхчувственного мира? Как психология проясняет религиозное переживание? Одна из существующих точек зрения – религиозные переживания относятся к иллюзиям – не объясняет ничего, ведь «если бы основой религии была иллюзия, религия носила бы чисто положительный характер: человек видел бы богов только перед собой или над собой... Мистицизм – корень религии, и если мы не сумели объяснить себе мистического характера религии, религия сполна остается для нас непонятным явлением» (6; с. 44). Боголюбов также критикует метод чистого самонаблюдения в познании религии, предполагающий, что религиозные переживания существуют в области «сублимального (подсознательного) сознания»: «область сублимального сознания – о очень темная область и пытаться объяснить им религию – значит, одно темное явление объяснить другим, еще более темным. Вторжение сублимального сознания в область обычного сознания всегда выступает с характером ненормального явления» (7; с. 46). Таким образом, психология, как и сравнительное языкознание, антропология, социология не в состоянии осветить религиозное сознание, поэтому они будут вспомогательными науками по отношению к философии религии. Соглашаясь с Лэддом, который отмечал психологический характер изучения религии, ввиду чего «психология религиозного сознания является необходимой пропедевтикой философии религии» (6; с. 64), Боголюбов так определяет значение психологии в данном вопросе: 1) психология «дает осмыслить определенный религиозный факт... с его внутренней стороны... Поэтому философу религии... необходимо быть не просто психологом, но психологом тонким и глубоким» (6; с. 64), 2) «психология доставляет философу религии и новый фактический материал по сравнению с историей религии» (6; с. 64). Эта мысль подтверждается автором на протяжении всего объемного, почти пятисотстраничного труда.

29 июня 1917 г. за заслуги по Епархиальному ведомству Боголюбов был награжден саном протоиерея. В 1917-1918 гг. состоялся Поместный Собор Русской Православной церкви, ознаменовавший собой начало драма-

тического периода существования русского православия. Н.М. Боголюбов был делегирован от Университета и участвовал в работе особого Отдела, рассматривавшего вопросы преподавания Закона Божия в школах. Дело в том, за постановлением Временного правительства «О свободе совести» от 14 июля 1917 г. последовал законопроект, подготовленный министром народного просвещения А.А. Мануйловым, где отмечалось, что школьники с 14-летнего возраста могли сами определять свое отношение к религии, и необходимость Закона Божия как учебной дисциплины ставилась под вопрос. Членами Отдела было представлено два проекта решения – протоиерея Е.З. Капралова и протоиерея Н.М. Боголюбова. Отдел остановился на проекте Е.З. Капралова, который «предусматривал отмену установленной законом нормы, позволяющей в 14-летнем возрасте менять конфессию или же объявлять себя человеком нерелигиозным. Прекратить изучение Закона Божия учащиеся могли бы лишь при оставлении ими православия в связи с выходом из православия их родителей».

В марте 1918 г. вышло Постановление «Об упразднении должностей законоучителей всех вероисповеданий», были закрыты кафедры богословия, и Николай Михайлович посвятил себя православному пастырскому служению. Спокойно работать с прихожанами тоже не получилось: в 1920 г. он был вынужден уехать из Киева в с. Великая Круча Пирятинского уезда Полтавской губернии, где также служил в церкви. В этом селе его старший сын Николай, в дальнейшем – известный ученый академик АН СССР, начал серьезно заниматься математикой. По воспоминаниям А.Н. Боголюбова (среднего сына), Николай вместе с отцом «занимался математическим анализом по двум учебникам Гренвилля. Не имея никаких книг по специальности, Николай Михайлович решил заняться математикой. Хотя сын и быстро перегнал его, но все же в течение ряда лет Н.М. овладел математикой примерно в объеме университета» (12). Жизнь была нелегкая, и в конце 1921 г. семья возвратилась в Киев. Николай Михайлович не мог сразу найти работу, и, распродавая имущество, семья скромно жила. Иногда он заменял кого-то из приходских священников, и лишь в середине 1923 г. он получил место второго священника в Покровской церкви на Приорке (7).

Осенью 1925 г. Приходский Совет Нижнего Новгорода приглашает Боголюбова занять место настоятеля храма Всемиловейшего Спаса в родном городе Нижнем Новгороде. Вернулся митрофорный протоиерей Николай в родной город с радостью. Служа в храме, он не только произносил проповеди, что было тогда весьма опасно, но и читал лекции по вопросам Священного Писания, богословия и естественных наук. Тогда же он начал работать над вторым томом своей «Философии религии» и начал писать «Жизнь Иисуса Христа» и «Жизнь Богородицы». Митрополит Сергей

(Страгородский) часто посещал квартиру о. Николая и вместе с ним служил в Спасском храме. В 1928 г., когда митрополит Сергей вынужден был покинуть Нижний Новгород, он назначил отца Николая председателем епархиального Совета (8).

В конце 1928 г. о. Николай был арестован. Семью лишили квартиры, и Ольга Николаевна с двумя младшими детьми – Алексеем и Михаилом вынуждена была поселиться на хорах Спасской церкви, которая стала для них и храмом, и родным домом. Старший сын, Николай жил и работал в это время в Киеве, в Академии наук. В 1928 г. ему была присвоена ученая степень доктора математики, часть своего жалования он ежемесячно посылал семье.

О. Николай сидел в так называемой «красной» тюрьме (находится на проспекте Гагарина). Прихожане и причт Спасской церкви в течение всех четырех лет, когда отец Николай находился в тюрьме, оказывали помощь и поддержку его семье, выделяя средства из общих церковных доходов. Изпод ареста отец Николай был вызволен стараниями его старшего сына Николая Николаевича. Приехав в Москву, он обратился за советом к Местоблюстителю Патриаршего Престола, митрополиту Сергию (Страгородскому), большому другу семьи Боголюбовых. Владыка Сергей благословил Николая Николаевича обратиться к председателю ОГПУ В.Р. Менжинскому. О. Николай был освобожден из тюрьмы в августе 1931 г. очень больным человеком. Он по-прежнему оставался настоятелем Спасского храма (8).

В 1932 г. отец Николай ездил в Москву к митрополиту Сергию (Страгородскому), который попросил его съездить в Киев, чтобы призвать к единению киевское духовенство. После возвращения в Нижний Новгород он прожил еще два года. Именно в последние годы жизни, в 1930-1934 гг. он написал вторую часть своей работы «Философия религии», работал над книгой о Богородице и сочинением «Жизнь Иисуса Христа» на основе евангельских текстов. Но, к большому сожалению, в годы Великой Отечественной войны рукописи этих книг были утрачены.

Скончался митрофорный протоиерей-профессор Николай Михайлович Боголюбов 13 мая 1934 г., на 62 году жизни. 14 мая митрополит Сергей (Страгородский), впоследствии патриарх Московский и всея Руси, в Спасском храме возглавил заупокойную литургию и священническое отпевание по умершему настоятелю церкви. Именно он благословил сыновей отца Николая заниматься фундаментальной наукой.

Несколько слов о сыновьях митрофорного протоиерея Николая Боголюбова. Российский академик Н.Н. Боголюбов (1909-1992) руководил всей высшей математической школой бывшего Советского Союза, был директором ОИЯИ в городе Дубне, членом АН СССР, возглавлял кафедру теорети-

ческой физики Московского университета, создал нескольких научных школ по нелинейной механике, математической и теоретической физике, по механике и математике, квантовой теории поля. В 1960-е гг. работал с академиком А. Д. Сахаровым в Арзамасе-16. Имя Н.Н. Боголюбова носит институт теоретической физики в Киеве. Памятник в его честь установлен в г. Дубне, а в Нижнем Новгороде на центральной улице города, у здания учебного корпуса университета стоит его бюст. Член-корреспондент Академии наук Украины Алексей Николаевич (1911-2004) также являлся крупным физиком и математиком, известен в нашей стране как историк и теоретик математики и механики. Михаил Николаевич (1918-2010) – академик Российской АН, профессор восточного факультета Санкт-Петербургского университета, заведовал кафедрой иранского языка и 35 лет исполнял обязанности декана восточного факультета.

Настоятель Спасской церкви митрофорный протоиерей Николай Михайлович Боголюбов на протяжении всей своей жизни показал пример истинного пастырского служения, оставил многочисленные работы по богословию и явил пример достойного семейного воспитания своих детей.

### Литература

1. Боголюбов Н.М. Гоголь (Психологическая характеристика его творчества) // Нижегородский церковно-общественный вестник. – 1909. – №№ 12-16.
2. Боголюбов Н.М. Новый социализм, его теория и практика // Голос церкви. – 1912. – №№ 4-8.
3. Боголюбов Н.М. Понятие о религии (Признаки истинного и неистинного религиозного сознания) // Богословский вестник. – 1900. – № 2. – С. 231-265.
4. Боголюбов Н.М. Современный индивидуализм и «интеллигентное мещанство» // Вера и Разум. – 1908. – № 19-21.
5. Боголюбов Н.М. Творение и искупление. Выяснение значения этих догматов для решения вопроса жизни // Нижегородский общественно-церковный вестник. – 1906. – № 22-28.
6. Боголюбов Н.М. Философия религии. Ч. 1. – Историческая. Т.1. – Киев, 1915.
7. Боголюбов Н., Боголюбов А., Боголюбов М. Гордость земли Нижегородской. К 120-летию со дня рождения Николая Михайловича Боголюбова / Нижегородская правда. – 1992. – 2 апреля. – С. 5.
8. Дегтева О.В. Храм Всемиловитого Спаса в Нижнем Новгороде. – Н.Новгород: Издательский отдел Нижегородской епархии при Вознесенском Печерском монастыре. – 224 с.

9. Кольцова В.А. История психологии. Проблемы методологии. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с.

10. Критический разбор сочинения Н.М. Боголюбова на соискание степени магистра богословия // Богословский вестник. – 1900. – № 1-2.

11. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с.

12. Боголюбов А.Н. Н.Н. Боголюбов. 100 лет со дня рождения // Электронный режим доступа <http://bogolubov.jinr.ru/biography.php>

## **ТРАДИЦИИ КАНТИАНСТВА В РУССКОЙ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.**

*Э.В. Тихонова*  
(Арзамас)

В XIX веке на развитие русской философской и психологической мысли значительное влияние оказали идеи И. Фихте-старшего, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля и в наибольшей степени – И.Канта. Более того, на протяжении всего XIX столетия немецкая идеалистическая философия традиционно занимала доминирующее положение на кафедрах российских университетов и духовных академий. Она привлекала умы отечественных ученых прежде всего тем, что при всем разнообразии идей и концепций охватывала глубинные, существенные проблемы развития мира, природы и человеческого бытия, проводила высокую идею гуманистической миссии философии.

С середины 60-х годов XIX века важное место в философо-этической и психологической проблематике в России стало занимать именно кантианство. Стройная и логически обоснованная философская система И. Канта воспринималась широким кругом российских мыслителей (Кавелин К.Д., Владиславлев М.И., Соловьев В.С., Каринский М.И., Гогоцкий С.С., Голубинский Ф.А., Юркевич П.Д. и др.) как альтернатива вульгарно-материалистическим и позитивистским установкам, определявшим в то время общественные настроения и существенно снижавшим культурный и научный статус философского знания. Между тем, антифилософские настроения в российском обществе той поры способствовали развитию психологии как мировоззренческой дисциплины. «С полным упадком всех философских систем, – писал К.Д. Кавелин, – психология выдвинулась на пер-

вый план, и очень понятно – почему. Она – собственно центр, к которому теперь сходятся и который предполагает все науки, имеющие предметом человека. Выяснить научным образом отправления и законы деятельности нашей души, значит, ни больше, ни меньше, как дать руководящую нить для целого огромного отдела знания, которое занимается человеком. Итак, нет в настоящее время в целой философии вопросов, более интересных и более важных, как психологические, и если следует с чем знакомить русскую публику по части философии, то, конечно, прежде всего, с психологическими исследованиями» [4, с.308]. Когда же, благодаря образовательной реформе 1863 года, положение на философском фронте стало улучшаться, философия вновь слилась с психологией, получив в ней опору для своего развития.

Классическим примером данной ситуации может служить творчество М.И. Владиславлева, М.М. Троицкого, К.Д. Кавелина, В.С.Соловьева. В своих сочинениях они выступали выдающимися пропагандистами кантовской философии и – одновременно – активными ее критиками. Так, М.И. Владиславлеву принадлежит один из лучших переводов «Критики чистого разума» Канта (1867). М.М. Троицкий, будучи сторонником английского ассоцианизма, посвятил разбору основных положений философии Канта целую главу в своем критическом исследовании «Немецкая психология в текущем столетии» (1867). К.Д. Кавелин в отзыве на эту работу М.М. Троицкого отмечал, что при всех ее достоинствах и несомненном таланте автора, последний «не совсем беспристрастно относится к английским и немецким психологам, преувеличивает заслуги первых и несправедливо отрицает значение последних» [4, с.309]. В.С. Соловьев, в целом не разделявший идей критицизма, тем не менее, признавал их важное значение в формировании философского мировоззрения. «Философия Канта, – писал он, – является мостиком, через который каждый должен пройти, кто намеревается войти в храм современной философии» [7, с.188]. Благодаря деятельности М.И. Владиславлева, К.Д. Кавелина, В.С. Соловьева, М.М. Троицкого идеи И. Канта получили широкое распространение в научных кругах России того времени и во многом определили развитие отечественной философско-психологической мысли на последующие десятилетия.

Популяризации философии И. Канта в российской академической среде, безусловно, способствовал и тот факт, что с начала 60-х годов XIX века в университетах вступила в действие программа специальной подготовки преподавателей философии за рубежом (преимущественно в Германии); при этом шло не просто обучение технике философствования, но и усвоение западноевропейского философского содержания. Активное позитивное освоение теоретических вопросов западной мысли было естественным процессом на пути формирования отечественной традиции философствования.

«... Так оно и должно быть, – говорил по этому поводу А.И. Введенский в своем выступлении «Судьбы философии в России», – большее или меньшее заимствование и подчинение чужим влияниям – это общий закон развития философии любого европейского народа» [1, с.27].

Но вместе с тем, «... все, воспринятое, заимствованное, воспроизводимое, русскими воспринималось и воспроизводилось по-русски, русским умом, им трансформировано, превращено в явление русского духа» [2, с.23]. По существу, «европейские философии (в том числе и философия И. Канта – Э.Т.) не были для русских самостоятельными ценностями, а выступали в качестве своеобразного цемента, теоретически скреплявшего их собственное мировоззрение» [Там же, с.22]. Эта тенденция в полной мере отразилась и на разработке психологических концепций русских мыслителей, таких как А.И. Введенского, Н.Я. Грота, И.И. Лапшина, Л.М. Лопатина, Н.О. Лосского, Г.И. Челпанова и др.

Наиболее сильное влияние философии И. Канта отечественная философско-психологическая мысль испытала на себе в последней четверти XIX века. На конец XIX - начало XX века приходится настоящий взлет интереса российских мыслителей к учению И. Канта.

С формальной стороны, интерес к кантианству в России проявился в активизации изданий переводов сочинений самого Канта, а также сочинений мыслителей различных школ европейского неокантианства. Содержательной же стороной этого процесса было то, что почти все направления русской философской мысли выразили свое положительное или отрицательное отношение к кантианству. По меткому выражению С.А. Чернова, «симфоническое звучание Кантова учения многообразно резонировало в русской философствующей душе» [9, с.116]. Другой современный исследователь А.А. Ермичев по этому поводу пишет так: «На все последующее время русская философия была «заражена» проблематикой философии Канта. Можно утверждать, что высший расцвет отечественной философии времени русского ренессанса в существе своем обязан и обусловлен кантианской проблематикой» [2, с.89]. Это происходило не только потому, что после брошенного в 1865 г. «поборником критицизма в Германии» Отто Либманом клича: «Назад к Канту!» – неокантианство стало одним из ведущих течений европейской философской мысли, но, прежде всего, в силу внутренних качеств кантианской философии. Рассмотрим подробнее, каковы же ее основные черты.

#### *Основные положения критической философии И. Канта.*

В основу философской системы немецкого философа Иммануила Канта (1724-1804) был положен антропологический вопрос. Что есть человек и к чему он предназначен – таков проблемный стержень всей кантовской фило-

софии. Не случайно все главные, занимавшие его философские вопросы: «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?» – он по сути дела свел к единому психологическому вопросу о человеке, особое значение придавая исследованию познавательных и нравственных способностей человека.

Способен ли человек познавать внешнюю действительность таковой, какая она есть на самом деле, существующей независимо от человеческого сознания, или мы постигаем вещи такими, какими они нам представляются, исходя из структуры нашего сознания? Что является первым побудительным сигналом, служащим отправной точкой в процессе познания – активность субъекта познания или же воздействие окружающего мира на самого человека? Эти и другие вопросы, ставшие камнем преткновения для многих предшествовавших философско-психологических учений (Декарт, Локк, Лейбниц, Вольф и др.), были в центре внимания Канта.

Основные положения теории Канта изложены в «Критике чистого разума» (1781), где он разрабатывал совершенно новый подход к теоретико-познавательным проблемам, получивший впоследствии название «критицизм».<sup>1</sup> В общей теории познания Канта содержится множество ценных психологических идей. Раскрыть тайны формирования психики, сознания («Я»), способностей, мышления как творчества было одной из важнейших целей немецкого мыслителя. Он впервые обнаружил некоторые существенные черты человеческого мышления, вскрыл его трудности, опасности, недостатки и его величие.

В новаторском учении Канта об источниках и принципах научного знания мир разделяется:

1) на мир вещей, как они существуют сами по себе (независимо от человеческого сознания);

2) мир явлений, феноменов, вещей для нас, то есть объектов, включенных в сферу познавательной деятельности субъекта познания.

Мир «вещей в себе» трансцендентен человеческому сознанию, находится за пределами его понимания, и, в принципе непознаваем для человека. Второй мир, феноменальный, имманентен, открыт человеческому сознанию.

Феноменальный мир – мир природы, мир явлений, изучаемый естественными науками, такими, как физика, химия, физиология и др., подчинен причинной обусловленности, в нем нет и не может быть свободы. Именно этот мир и оказывается доступным человеческому сознанию, но предстает

---

<sup>1</sup> Критикой Кант называл всё, что подвергается критическому рассмотрению, и прежде всего догматизм, под которым подразумевал одностороннюю рационалистическую метафизику, идущую от Декарта, кончая Лейбницем.

перед ним не во всей полноте, а именно так, как человек способен представить его себе, исходя из своих, собственно человеческих познавательных способностей. С точки зрения Канта, существует некая граница познавательных возможностей человека, за которой простирается недоступный познанию ноуменальный мир.

Вместе с тем такое деление на мир феноменальный и ноуменальный следует понимать не как простое удвоение мира (в смысле реального существования таких миров), а как разделение мира, возникающее вследствие ограниченности познавательных возможностей человека, на область *познаваемого* и *непознаваемого*.

Определив *границы человеческого знания*, Кант переходит к осмыслению *познавательных способностей*. Он выдвигает предположение, что у познания имеются два источника: эмпирический и априорный. В связи с этим в структуре знания Кант различает:

1) чувственные элементы; содержимое, которое образуется благодаря познанию и характеризует пассивную сторону познающего субъекта и

2) априорные формы чувственного созерцания, которые носят активный характер и структурируют хаотическое многообразие чувственных элементов в упорядоченную систему явлений, образующих единство.

Приступающий к познанию индивид располагает сложившимися до него в науке формами познания, категориями, которые обеспечивают возможность познания. С одной стороны, индивид обладает готовыми категориальными конструкциями, с другой – эмпирическими данными. Благодаря своему продуктивному воображению индивид объединяет то и другое, синтезирует рациональное и чувственное. В этом синтезе и состоит природа науки, как достоверного всеобщего и необходимого знания.

Итак, согласно Канту, научное знание начинается с воздействия внешних объектов на нашу способность восприятия. Но сами объекты – это «вещи в себе». Они эмпирически непознаваемы. Он назвал их ноуменами – умопостигаемыми сущностями, в отличие от феноменов как чувственно созерцаемых явлений. Эти явления осознаются субъектом благодаря тому, что он обладает от рождения особыми орудиями – априорными, предшествующими всякому опыту и независимыми от него формами мышления, способами организации знания, категориями. Помыслить о чем бы то ни было – значит обобщить, синтезировать чувственные представления посредством категорий причинности, времени и пространства. Они фильтруют и структурируют данные нашего опыта, который без этих категорий был бы бессмысленным хаосом.

Пространство рассматривалось Кантом как идеальная, а не объективно-реальная форма. Такой подход шокировал людей, привыкших к простым

материалистическим схемам, т.к. по их убеждению, пространство существует объективно-реально, т.е. независимо от человека. Но Кант преодолевает упрощенные воззрения. Он не отрицает того, что природные явления существуют сами по себе, что они рядоположены, т.е. пространственно разобщены. Но вместе с тем считает, что идеальные пространственные конструкции, как в геометрии, не существуют в природе, им не соответствуют реальные аналоги; нет в природе точек, прямых, плоскостей. Все идеализации являются творением самого человека, они присущи не внешнему, т.е. трансцендентному для человека миру, а рассудку человека, его внутреннему, специфически человеческому, т.е. трансцендентальному миру. Все познаваемо на основе трансцендентальных способностей человека.

Подобным образом Кант доказывает, что время также является априорным представлением и что время, как и пространство, есть только форма восприимчивости человека, а не свойство вещей в себе; это формы не объекта, а субъекта.

Отсюда следовал вывод, что рассудочные категории, оформляющие сенсорный материал в пространственно-временную определенность, не выводимы из чувственных данных, они даны изначально.

Таким образом, Канту принадлежит идея, что не природа диктует человеческому рассудку свои законы, а человек сам, благодаря способности своего ума, осмысливает законы природы, что и делает возможным их познание. «Есть много законов природы, – пишет Кант, – которые мы можем знать только посредством нашего опыта, но закономерность в связи явлений, т.е. природу вообще, мы не можем познать ни из какого опыта... Мы можем получить закон связи этих явлений только из принципов их связи в нас» [5, с.105].

Такое кардинальное изменение отношения к тому месту и роли, которые отводились человеческому рассудку в процессе познания, получило название «коперниканского переворота»: отныне знание становилось открытым пылливому уму исследователя, ибо сам рассудок, благодаря своей активности, создает это знание.

Кант разводил понятия «рассудок» и «разум». Рассудок, по его мнению, – лишь определенный, хотя и очень важный, элемент в процессе познания человеком самого себя и мира. Высшей же познавательной способностью является разум. «Всякое наше знание начинается с чувств, переходит затем к рассудку и заканчивается в разуме, выше которого нет в нас ничего для обработки материала созерцаний и для поведения его под высшее единство мышления», – писал Кант [6, Т.3, с.340]. Следует отметить, что в его учении о чувственности, рассудке, разуме речь идет о системности не одних только знаний, но всех сфер личности: мотивационно-ценностной,

нравственно-практической, интеллектуально-познавательной, которые исключительно только своим единством придают личности позитивно-творческий, созидательный характер.

В соответствии с вышесказанным, Кант предложил трехчленную классификацию «способностей души», т.е. психических явлений, разделив их:

- 1) на способность познания (когнитивная сфера),
- 2) чувства удовлетворения и неудовлетворения (эмоциональная сфера),
- 3) способность желания (волевая сфера).

Всем способностям души, в свою очередь, соответствуют рациональные способности. Так, первая способность является определяющей деятельность рассудка, вторая связана со способностью суждения, третья – направляет разум.

Рассудок выполняет функцию подведения многообразия чувственного мира под единство понятия. Деятельность рассудка способствует формированию научного знания о природе. Но рассудок не подразумевает ценностное отношение к миру. Последнее осуществляет способность суждения, формирующая философию природы и искусство («Критика способности суждения» (1790). Теперь речь идет не о познании, а об оценках. На основе способности суждения развивается эстетический вкус. Но и познавательной, и оценочной деятельности человека необходима направленность на конечную цель. Выработка цели как раз и является прерогативой разума; именно он дает безусловные конечные цели, необходимые для различных желаний, воли, и через поиски этой цели стремится к достижению нравственности и свободы, становясь основанием веры.

Мысля и исследуя мир в целом, человеческий разум ставит перед собой некую сверхзадачу, от которой он никогда не сможет отказаться, но и разрешить ее исчерпывающим образом не может. В этом, по Канту, заключается основная драма человеческого разума: он постоянно выходит за пределы опыта в надежде познать сущее, постичь внеопытные, метафизические, говоря современным языком, «глобальные» понятия, такие как «Бог», «душа» («я» как субстанция), «бессмертие души», «Космос» (в целом) и т.п. В этих тщетных попытках разум человека сталкивается с *антиномиями*, характеризующими неразрешимость запредельных для него проблем. Эти антиномии имеют онтологический, т.е. внешний для разума, характер. Бесплодные попытки разума разрешить антиномии Кант представил в виде схемы противоположных суждений. Например:

Мир имеет начало во времени  
и пространстве

Мир не имеет начала  
во времени и пространстве

В конфликте тезисов (антиномий) и антитезисов (их опровержений) заложен очень глубокий философский смысл. Выход за пределы возможного опыта действительно задает такие проблемы, которые в принципе не разрешимы, как невозможно доказать бытие Бога, впрочем, как и опровергнуть его существование. В это остается либо верить, либо не верить, что люди и делают.

Здесь Кант вплотную приближается к проблеме нравственности. Следует отметить, что разработка этических проблем занимала особое место в его творчестве; им посвящены такие его работы, как «Основы метафизики нравственности» (1785), «Критика практического разума» (1788), «Метафизика нравов» (1797), «Об изначально злом в человеческой природе» (1792), «Религия в пределах только разума» (1793).

Ключевым моментом кантианского подхода к моральной проблематике является утверждение двойственного характера «Я». Человек, как природное существо, безусловно находится под юрисдикцией естественных законов, т.е. подчинен необходимости. Но вместе с тем в нем есть нечто сверхприродное. Это не только трансцендентальное сознание – носитель априорных форм мышления, но и субъект нравственного самосознания – носитель априорного морального закона. Если бы поведение человека жестко детерминировалось естественной необходимостью, мораль была бы невозможна. Поскольку человек ответственен за свои поступки, он обладает автономией воли, свободой определять цели своего действия, считает Кант. С другой стороны, мораль лишь в том случае может выполнить свое назначение – регламентировать человеческое поведение и регулировать межчеловеческие отношения, если ее нормы всеобщи и необходимы, т.е. априорны.

Связывать моральность с потребностями, интересом – значит лишать ее всеобщности. По этой причине Кант критикует религиозную мораль, прививающую добродетель под страхом потустороннего наказания. Религию Кант приемлет не как источник морали, а как ее следствие. Нравственный человек ведет себя так, как будто Бог, бессмертие души, свобода существуют, хотя их существование доказать теоретически невозможно и практический разум их просто постулирует.

Воля должна быть моральной сама по себе, без каких-либо чувственно-материальных мотивов и стимулов, – лишь в таком случае она является «доброй волей». Свобода выражает независимость воли от естественной необходимости. Свободен тот, кто действует в соответствии с моральным законом, который Кант формулирует так: «Поступай так, чтобы максима (т.е. руководящее правило – Э.Т.) твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» [6, с.347].

Этот закон абсолютен. Кант называет его категорическим императивом, чтобы подчеркнуть безусловный характер его требований. Примечательна другая формулировка морального закона: «...поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» [6, с.270].

Глубоко гуманистический смысл категорического императива выражается в утверждении достоинств человеческой личности, понимании человека как цели в себе, высшей ценности.

Такова суть основных положений философской системы И. Канта, в которой он рассмотрел основные стороны человеческой жизни и всем им отдал должное. Но немецкий философ не ставил точку в своих философских размышлениях. Он говорил, что его намерением было дать лишь некоторое введение, пропедевтику к выполнению широкой и поистине грандиозной задачи. Кант призывал своих последователей отыскать корни всей проблематики, всего исследования чистого разума, этой дарованной человеку способности, этого общечеловеческого дара, чтобы выяснить, что чистый разум может и чего он не может, каковы его основания, как рождаются его принципы, формируются понятия. Если удастся выполнить такую задачу, то, согласно Канту, результаты станут постоянным достоянием человечества. С другой стороны, Кант обращал внимание на изучение бесконечной человеческой личности. Сам он существенно продвинул вперед понимание человека, его самосознания, активности, свободы и творческой деятельности.

Призыв кенигсбергского мыслителя был услышан, и многие его идеи получили развитие в философских, психологических и педагогических концепциях XIX и XX веков. И, как уже отмечалось выше, Россия в этой тенденции не была исключением.

Присутствие элементов философии Канта можно обнаружить почти во всех сколько-нибудь крупных сочинениях русских философов и психологов, работавших на рубеже XIX и XX веков (Соловьев В.С., Лосский Н.О., Франк С.Л., Лопатин Л.М. и др.). Целый ряд русских мыслителей конца XIX – начала XX в. – А.И. Введенского, И.И. Лапшина, Г.И. Челпанова, С.И. Гессена, Б.В. Яковенко, Ф.А. Степуна – историки русской философии и психологии прямо и непосредственно относят к неокантианству. Следует отметить, что такой ряд можно выстроить лишь условно и с определенными оговорками. Необходимо учитывать двойной смысл термина «неокантианство». С одной стороны, неокантианством можно называть философские и психологические учения, которые в XIX и XX в. обратились к философской системе немецкого мыслителя XVIII в. С другой стороны, неокантианством правомерно называть следование философским принципам одной из основ-

ных школ немецкого неокантианства (баденской, марбургской или фрейбургской). С таким уточнением многих из перечисленных русских «неокантианцев» можно было бы считать просто кантианцами, т.е. последователями и продолжателями философского учения Канта.

### **Литература**

1. Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии / Сост. вступ. ст., примеч. Б.В. Емельянова, К.Н. Любутина. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 592 с.
2. Ермичев А.А. О философии в России: Исследования, полемика, заметки. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1998. – 117 с.
3. Замалеев А.Ф. Лекции по истории русской философии (XI-XX в.в.). – Изд. 3-е, дополн. и перераб. – СПб.: Издательско-торговый дом «Летний сад», 2001. – 398 с.
4. Кавелин К.Д. Немецкая современная психология // Вестник Европы. – 18 . – С.308-315.
5. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей возникнуть в смысле науки. – М.: Прогресс, 1993.
6. Кант И. Сочинения в шести томах. – М.: Мысль, 1961-1966.
7. Лосев А.Ф. Владимир Соловьев и его время. – М., 1990.
8. Павлов А.Т. Университетская философия в России // Философские науки. – 1998. – № 1. – С.92-106.
9. Чернов С.А. Критицизм и мистицизм (Обзор кантианства в журнале «Вопросы философии и психологии») // Кант и философия в России. – М.: Наука, 1994. – с.114-150.

### **ВОКРУГ ЧЕЛПАНОВА: НОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ 1923–1924 гг.**

*Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина*  
(Москва)

В 1923 г. в 151-м номере ежедневной берлинской газеты русской эмиграции «Дни»<sup>1</sup> появилась анонимная статья «Судьбы психологии в России». Ее подзаголовок – «Письмо из Москвы» – отсылал читателей к событиям публичных дискуссий между основателем и директором Психологического института при Московском университете Георгием Ивановичем Челпано-

вым (1862–1936)<sup>2</sup> и его учениками – Константином Николаевичем Корниловым (1879–1957) и Павлом Петровичем Блонским (1884–1941), уже ставшими самостоятельными научными величинами и чей научный «символ веры» перемещался в направлении артикуляции марксизма как методологической платформы новой «советской» психологической науки.

Аналогичные идеологические дебаты происходили во многих научных дисциплинарных сообществах послеоктябрьской Советской России, переживавших изменение проблемной тематики и институционального и персонального составов после глобальных военных и социальных катаклизмов 1914–1921 гг. и демократизации системы высшего образования<sup>3</sup>. Однако острая публичность дискуссии между разными поколениями научной школы, учителем и учениками<sup>4</sup>, была тем более чувствительной для значительной части российского психологического сообщества, что с именем профессора Г.И. Челпанова связывалась целая эпоха в развитии и становлении психологии как самостоятельной научной дисциплины. Именно он стал создателем российской национальной школы экспериментальной психологии и организатором первого в России специально психологического института. Среди полутора сотен учеников Челпанова были такие выдающиеся ученые и мыслители, как Алексей Федорович Лосев (1893–1988), Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962), Густав Густавович Шпет (1879–1937) и др.

Высокий социальный статус профессуры и традиционное для академической культуры российской научной интеллигенции уважение к учителю (впрочем, нередко, но кулуарно, нарушаемое) никогда прежде не позволяли переводить научные или научно-организационные проблемы в инструмент прямого остракизма оппонента. Собственно и в корпоративную культуру советской науки «оргвыводы» как метод решения внутриинституциональных проблем пришли только с конца 1920-х годов. Отстранение профессора Челпанова в ноябре 1923 г. от директорства и работы в основанном им Психологическом институте было одним из первых целевых проявлений классово ориентированной кадровой политики новой советской научно-педагогической бюрократии, стремившейся не только активно «внедрять» новую методологическую парадигму, но и отбирать и выстраивать под нее лояльные кадры. Конфликт Г.И. Челпанова с учениками только по видимости имел внутриинституциональный характер; его значение далеко выходило за рамки дисциплины и даже научного сообщества, отражая глубокое и драматичное пересечение различных, часто взаимоисключающих, требований, интересов и представлений «о пользе науки» государства (в лице партийно-государственной бюрократии), общества и разных сегментов самого научного сообщества. С этой точки зрения сложившееся в последние десятилетия в отечественной историографии устойчивое мнение, что челпанов-

ский Психологический институт «пал» под натиском новых «советских» кадров, стремившихся перестроить психологическую науку на основе начавшей свое господство идеологии марксизма, выглядит явно недостаточным.

Научная биография Г.И. Челпанова до сих пор не написана<sup>5</sup>, а оценка его места в истории российской психологии остается амбивалентной. С одной стороны, подчеркивается бесспорный вклад профессора в организацию психологической науки и подготовку новых поколений психологов-исследователей; в то же время научные взгляды и исследовательская программа Челпанова по-прежнему критикуются за вторичность и неоригинальность. Неизвестными или мало известными остаются многие эпизоды и даже большие хронологические отрезки жизни и деятельности профессора.

Содержательный аспект психологической дискуссии 1923–1924 гг. подробно и убедительно реконструирован и проанализирован С.А. Богданчиковым на основе тщательного текстуального анализа опубликованных источников<sup>6</sup>. В то же время нельзя не согласиться с уважаемым автором, что вопрос о причинах выдворения Г.И. Челпанова из созданного им института требует дальнейшего всестороннего изучения.

Как известно, сам Г.И. Челпанов считал, что «главные наши изгнатели – это Корнилов и Блонский», но при этом пронизательно добавлял: «Разумеется, они сами не в состоянии ничего сделать»<sup>7</sup>. Вот и автор<sup>8</sup> вышеуказанной статьи в газете «Дни» после развернутого описания двух публичных заседаний Психологического института в Москве указывал на «скорпионов» – «двух учеников Челпанова, [которые] отделились Советской власти и советской науке» и делал однозначный вывод, что марксистская идеология – тормоз для любых свободных научных поисков.

В самом факте появления в эмигрантской печати такой критической рецепции московских дебатов не было ничего удивительного. Российская послереволюционная эмиграция очень внимательно следила за всеми событиями в советской метрополии, а легкая проницаемость границ в 1920-е годы, особенно российско-германской, делала проникновение любой информации быстрой и широко распространяемой. Так, например, за рубежом хорошо знали о тяжелом материальном положении профессуры в России после завершения Гражданской войны и пытались помочь ей. В делах Комитета германского отделения Американского фонда помощи нуждающимся российским литераторам и ученым (Fund for the Relief of Men of Letters and Scientists of Russia) сохранилась датированная 7 ноября 1923 г. «Записка» высланного в 1922 г. в Германию кадета Александра Сергеевича Изгоева (1872–1935) с перечислением нуждающихся специалистов Московского университета, в числе которых был упомянут и Г.И. Челпанов<sup>9</sup>. Ему, как и

другим профессорам, было выделено 15 долларов дотации – немалая сумма для того времени<sup>10</sup>. Это лишь один из многих примеров взаимодействия, саморегуляции и поддержки научного сообщества в условиях политического раскола и социального кризиса – темы, весьма перспективной для самостоятельного исследования в рамках социальной истории отечественной психологии<sup>11</sup>.

Берлинская газетная публикация примечательна прежде всего тем, что ее машинописная копия отложилась в обширном деле, хранящемся в Архиве Российской академии наук<sup>12</sup> и аккумулирующим «документы открытой научной дискуссии между проф. Челпановым Г.И. и проф. Корниловым К.Н. о различном толковании идеологии марксизма в применении к разработке научной психологии» (из заголовка дела)<sup>13</sup>. С начала 1920-х годов, задолго до чисток «Великого террора», в Советской России не менее внимательно, чем в эмиграции, следили за тем, как происходившие в стране события освещались и отзывались в зарубежной, тем более эмигрантской, прессе. Более того, эти «отзвуки» отслеживались, собирались и нередко непосредственно отражались на судьбе оставшихся в России ученых. Однако в случае с профессором Челпановым вряд ли берлинская публикация имела самостоятельное негативное значение. Скорее она была существенным дополнением к другим, более важным документам, находящимся в той же архивной папке, имевшим совсем «неоткрытый» характер и ярко демонстрирующих, что происходило «за сценой» психологической дискуссии, кто, как и о чем, помимо учеников, спорил с профессором Челпановым.

Максимально полное привлечение архивных документов – несомненно, один из наиболее продуктивных и эффективных, но, к сожалению, пока мало используемых, путей для изучения социальной истории отечественной психологической науки. Наша статья как раз и представляет некоторые новые архивные материалы, позволяющие лучше понять общий научно-организационный контекст дискуссии и приблизиться к ответу на вопрос, поставленный С.А. Богданчиковым: «Почему был уволен Г.И. Челпанов?»

Как известно, почти сразу после захвата власти большевистские лидеры провели серию кардинальных реформ высшего образования, а также начали создавать под эгидой Социалистической академии общественных наук (с 1924 – Коммунистической академии), образованной в 1918 г. во главе со старым большевиком, известным историком Михаилом Николаевичем Покровским (1868–1932), обширную систему марксистских научных и образовательных учреждений, параллельную аналогичным структурам Российской академии наук и университетов и призванную в конечном итоге их заменить. Об этой последней цели партийные и государственные руководители мало говорили публично и поначалу отношения между старыми и

вновь создаваемым структурами складывались вполне спокойно. Так, 4 марта 1921 г. постановлением Советского правительства при факультете общественных наук Московского университета была создана сеть из пяти гуманитарных научно-исследовательских институтов, в том числе Института научной философии. Его первое организационное заседание состоялось 9 сентября 1921 г., а директором института был утвержден ученик и близкий друг Г.И. Челпанова, профессор Густав Густавович Шпет (1879–1937), сразу пригласивший на работу сюда многих известных коллег-философов (С.Л. Франка, Б.П. Вышеславцева и др.). В декабре 1921 г. семинары Г.И. Челпанова по теории познания и эстетике были включены в план занятий со студентами этого института<sup>14</sup>, а 29 мая 1922 г. профессор был избран закрытым голосованием на должность сверхштатного действительного члена института<sup>15</sup>.

Однако положение института и его директора кардинально изменились после публикации в марте 1922 г. в журнале «Под знаменем марксизма» статьи В.И. Ленина «О значении воинствующего материализма» – своего рода философского завещания вождя, в котором он обозначил связь новейших открытий в области естествознания и теоретических основ социалистического строительства. «Надо помнить, – писал Ильич, – что именно из крутой ломки, которую переживает современное естествознание, рождаются сплошь да рядом реакционные философские школы и школки, направления и направленьица»<sup>16</sup>. На практике это означало провозглашение крестового похода против буржуазных профессоров философии – «дипломированных лакеев поповщины»<sup>17</sup>. Значительная часть из них, как известно, была вскоре выслана<sup>18</sup>, а оставшиеся должны были быть подвергнуты марксистской «перековке». Публикация ленинского идеологического завещания стала важнейшим сигналом для партийной бюрократии и к началу кампании по смене кадров – прежде всего в вузах, а затем и в исследовательских институтах.

Изменения коснулись и учреждений Московского университета. 5 марта 1923 г. на заседании коллегии Института научной философии ее председатель — старый большевик Яков Александрович Берман (1868–1933) сделал доклад «О работе института за истекший период»<sup>19</sup>, основной тезис которого гласил, что в среде научных работников института появились разногласия по принципиальным вопросам философии, которые вылились в идеологические дискуссии. Представителям «оппортунистических течений» Берман предложил покинуть институт. Первым «пал» директор института – Г.Г. Шпет. На его место был назначен не имевший высшего образования другой старый большевик, бывший ректор Коммунистического университе-

та им. Я.М. Свердлова Владимир Иванович Невский (1876–1937). Однако фактически всеми делами в институте заведовал Я.А. Берман<sup>20</sup>.

В отличие от Невского, Берман успел окончить юридический факультет Московского университета (1890) и даже поучаствовать в известном сборнике «Очерки по философии марксизма» (СПб., 1908). В декабре 1917 г. он был избран последним председателем Московского ревтрибунала, а затем отправился на раздувание мировой революции в Австро-Венгрию. Вернувшись в Москву в 1920 г., Берман был назначен заведующим отделом юстиции Моссовета, а с 1922 г. стал преподавателем Коммунистического университета им. Свердлова и профессором общей теории права и государства 1-го МГУ<sup>21</sup>. Вот такой советский правовед с опытом ревтрибуналов стал реформатором Института научной философии, где были образованы четыре новых секции: научной методологии, истории философии, диалектического материализма и психологии.

В состав последней вошли многие и молодые, и известные специалисты: К.Н. Корнилов, В.М. Боровский, М.А. Рейснер, С.Н. Шпильрейн, А.Р. Лурия, В.А. Артемов, Л.С. Выготский, А.Н. Залманзон, Ю.В. Франкфурт, М.И. Гинзбург-Даян, Равкин, В.И. Мамлеев, Б.Д. Фридман, Н.Ф. Добрынин, Г.З. Иоллес. Секция психологии в свою очередь разделялась на четыре подсекции: общей психологии, генетической психологии, прикладной психологии, социальной психологии. Тем самым с марта 1923 г. научно-исследовательская работа по проблемам психологии, проводившаяся в рамках Московского университета, должна была сосредоточиться именно в секции психологии Института научной философии. Более того, вскоре Я.А. Берман обратился в президиум Ассоциации научно-исследовательских институтов с докладной запиской<sup>22</sup>, в которой предлагал утвердить новую структуру Института научной философии, а также поднимал вопрос о переводе челпановского Психологического института (также числившегося при факультете общественных наук МГУ) в подчинение Института научной философии.

Вряд ли Г.И. Челпанов был подробно осведомлен обо всех этих передвижениях. Однако, вслед за С.А. Богданчиковым, стоит обратить внимание, что профессор отнюдь не чувствовал себя жертвой и занимал весьма активную позицию по защите своего института. В январе 1924 г., после окончания II-го психоневрологического съезда, он направил заведующему Главному управлению научных и учебных заведений Наркомата по просвещению РСФСР, которому подчинялся и Московский университет, Федору Николаевичу Петрову (1876–1873) записку<sup>23</sup> с просьбой высказать мнение по существу проблемы «психология и марксизм». Также старый большевик, Петров отправил записку со столь непредсказуемым названием ниже по

бюрократической лестнице – в Научный отдел Академического центра Наркомпроса, который возглавлялся известным гонителем Академии наук и старой научной интеллигенции Вартаном Тиграновичем Тер-Оганесовым (1890–1962). Следуя бюрократическому канону круговой пересылки, 11 апреля копия записки была переправлена из этого отдела в Институт научной философии<sup>24</sup>, и 16 апреля коллегия института (Я.А. Берман, В.К. Сережников, К.Н. Корнилов, А.М. Деборин при секретаре В.Н. Шмигельской) на своем заседании рассмотрела вопрос «О докладной записке Г.И. Челпанова»<sup>25</sup> и приняла решение размножить ее для обсуждения.

Оппонировали Челпанову сразу трое – К.Н. Корнилов, П.П. Блонский и Арон Борисович Залкинд (1886—1936), каждый из которых написал самостоятельный текст<sup>26</sup>. Ответ Корнилова датирован 28 апреля 1924 г. и характерно подписан: «член Моссовета избрания 22/23 и 23/ 24 гг.». Если прибавить к этому, что в течение ряда лет К.Н. Корнилов был членом разных групп социал-демократии, то вряд ли стоит удивляться, что в нарушение ведомственной подчиненности все три ответа были отправлены не в Главнауку Наркомпроса РСФСР, а непосредственно в Центральный комитет Российской коммунистической партии для разбора «авторитетнейшей комиссией». А пока высокая партийная инстанция разбиралась, 9 мая 1924 г., коллегия Института научной философии вновь вернулась к обсуждению вопроса «О докладной записке Челпанова в Главнауку»<sup>27</sup>, но не оставила при этом каких-либо подробностей заседания.

Вердикт подотдела пропаганды Отдела агитации и пропаганды (Агитпроп) ЦК РКП (б) последовал 10 июня 1924 г.<sup>28</sup>. Содержание и стиль письма стоят того, чтобы воспроизвести его полностью:

«В Агитпроп ЦК поступила от Психологического института поданная профессором Челпановым в Главнауку докладная записка по вопросу об «ошибочном толковании идеологии марксизма в разработке научной психологии» с ответами на нее проф. Корнилова, Блонского и Залкинда, которых записка эта имела в виду.

Психологический институт просит Агитпроп ЦК дать по дискуссии с проф. Челпановым свое заключение.

Не останавливаясь, однако, по существу на этой дискуссии, Агитпроп не может не отметить неизвестно на чем основанного заявления проф. Челпанова, что «правительство в 1922 г. предъявило требование, чтобы наука разрабатывалась в духе идеологии проф. Блонского и проф. Корнилова» и столь же обоснованного предложения того же проф. Челпанова комиссионным путем вынести «решение вопроса»: психология или рефлексология.

Нельзя не отметить и того, что почему-то именно проф. Челпанов берет на себя защиту перед Главнаукой подлинно марксистского материализма в психологии.

По существу же предложения проф. Челпанова следует сказать, что разрешение вопроса о марксистском материализме в применении к психологии лежит на пути, который для проф. Челпанова приемлемым не будет.

Путь к действительному разрешению этого вопроса – там же, где и общий путь к серьезной борьбе с буржуазной идеологией и всякими подделками под марксизм в области науки.

Этот путь указан в резолюции августовской конференции РКП 1922 г. по докладу т. Зиновьева об антисоветских партиях и течениях (раздел этой резолюции 5-й, п. Д, пар. А) и в резолюции XII съезда партии по вопросам пропаганды (пункт этой резол. 23).

Это путь оживления работы научной коммунистической мысли, завоевания научно-коммунистически мыслящими силами ученых органов и объединение всей научно-исследовательской работы вокруг Коммунистической академии как идейного и организующего центра. Соединенные усилия руководящих кругов Главнауки, ГУС'а<sup>29</sup> и Коммунистической академии, надо думать, помогут действительным марксистам упорно и настойчиво идти по этому пути и вести за собой научно-исследовательские институты, в частности, философский и психологический. Зам. зав. Агитпропом К. Попов»<sup>30</sup>.

Константин Андреевич Попов (1876–1949), подписавший, а может быть, и собственноручно написавший, этот колоритный документ, был также весьма примечательной личностью<sup>31</sup>. В 1898 г. он окончил юридический факультет Дерптского (Юрьевского) университета, но за участие в революционном движении был арестован и заключен на 10 месяцев в Петропавловскую крепость. С этого момента Попов постоянно арестовывался и высылался в самые отдаленные губернии России. В начале марта 1917 г. он возглавил первый в Омске Совет рабочих и солдатских депутатов; после падения Советской власти в июне 1918 г. был арестован белочехами и в августе 1919 г. в «шелоне смерти» вывезен на восток, но по дороге бежал и до 1920 г. работал в иркутском подполье. В январе-феврале 1920 г. Попов был председателем Следственной комиссии по делу Верховного правителя адмирала А.В. Колчака и В.Н. Пепеляева, вынесшей обоим смертный приговор. В 1922–1928 гг. он был уже вторым лицом в Агитпропе ЦК РКП (б) – ВКП (б) в Москве, но в годы борьбы с партийной оппозицией покинул аппарат ЦК и преподавал в различных институтах. Так, в частности, Попов заведовал кафедрой марксизма-ленинизма Московского историко-архивного института (МГИАИ) в 1940–1948 гг. Учившаяся там в эти годы известный архивист Н.А. Ковальчук вспоминала о нем: «Фигура заметная, но мрачная и даже

зловещая. Его боялись, студенты дрожали, приходя на экзамен. Знаменит профессор Попов был тем, что возглавлял в свое время известную "тройку", судившую в Иркутске адмирала Колчака после разгрома "первого похода Антанты". Суровость большевика Попов сохранил до конца жизни. Он был знаком с В.И. Лениным еще по III съезду партии. Имел большие партийные заслуги. В 1940-е годы он выглядел довольно дряхлым стариком, ходил с трудом, лицо прокуренное, обрюзгшее, всегда пасмурное, недовольное, дыхание тяжелое, с сильной хрипотой, но глаза не потеряли блеска, загорались особым огоньком, когда он начинал читать лекцию. Читал без конспектов, по памяти и, конечно, не по "Краткому курсу". Слушать его было интересно, так как он сообщал малоизвестные факты и давал им свою собственную оценку. Студентам, ограничивавшимся при ответе на экзамене лишь знаниями "Краткого курса", как правило, ставил "неуд"<sup>32</sup>.

Разумеется, когда 2 июля 1924 г. коллегия Института научной философии РАНИОН (Я.А. Берман, В.К. Сережников, К.Н. Корнилов при секретаре В.Н. Шмигельской) вернулась к обсуждению докладной записки Г.И. Челпанова, она единодушно «присоединилась к отзыву, данному по этому поводу Агитпропом ЦК РКП»<sup>33</sup>. На этом же заседании К.Н. Корнилов вновь выступил против Г.И. Челпанова – на этот раз с негативным отзывом о его учебнике по психологии для вузов и руководители института снова поддержали его, специально отметив, что издавать такой антимарксистский учебник «решительно» нельзя<sup>34</sup>. Плохая вписываемость психологии в официальный советский канон марксизма очень беспокоила доморощенных партийных философов, и когда через несколько месяцев директором Института научной философии был назначен будущий академик Абрам Моисеевич Деборин (1881–1963)<sup>35</sup>, психологическая секция в этом институте была и вовсе упразднена<sup>36</sup>.

Однако партийные философы от марксизма никогда не забывали своих «врагов» и продолжали преследовать их, даже если они исчезали на время из поля зрения. Так, 14 ноября 1926 г. член коллегии Института научной философии Виктор Константинович Сережников (1873–1944) специально обратился к руководству института, настаивая, что «нашему институту следовало бы организовать кампанию борьбы с враждебными нашей материалистической философии течениями». В рамках такой кампании он предлагал издать целый ряд небольших сборников под общим названием «Враги марксизма».

«Каждый сборник, – писал Сережников, – включает в себе не более пяти листов и дает ряд коротких статей на одну определенную тему. Например: один такой сборник можно было бы посвятить Челпанову и его философии, другой – Фрейду и фрейдизму, третий и, может быть, четвер-

тый – неоревизионизму и т.д. Нет необходимости распространяться о важности такой литературы. Если коллегия заинтересуется этим предложением, я мог бы сделать более подробный доклад»<sup>37</sup>.

К счастью, коллегия не заинтересовалась, предпочитая вообще не затрагивать дисциплину, более не входившую в компетенцию института. Но товарищ Сержников, также юрист по образованию и участник первых марксистских кружков в России, до 1938 г. в ранге профессора преподавал историю философии, диалектический и исторический материализм в МГУ и МИФЛИ, постоянно следя за идеологической чистотой профессорско-преподавательского состава главных гуманитарных вузов страны, что, однако, не спасло его от молоха репрессий в 1938 г.<sup>38</sup>

Опала Г.И. Челпанова в середине 1920-х годов во многом стала следствием передела институциональной структуры отечественной науки и попыток идеологического и организационного подчинения всего комплекса «наук о человеке» Коммунистической академии. В конечном итоге эта навязываемая научному сообществу искусственная «марксистская коллективизация научной мысли» провалилась – 7 февраля 1936 г. научные учреждения Коммунистической академии были переведены в систему Академии наук СССР.

Георгий Иванович Челпанов скончался в Москве через шесть дней после этого знаменательного момента – 13 февраля 1936 г. В отличие от пассажира «философского парохода» (1922), многим из которых высылка за границу спасла жизнь, он к этому времени потерял не только профессуру, кафедру и учеников, но и почти всю семью. Весной 1920 г. арестовали его отца, а старшего брата расстреляли по обвинению в контрреволюционной деятельности. Дочь профессора Наталья, в 1926 г. вышедшая замуж за французского дипломата Бриса Парэна и уехавшая с ним во Францию, несмотря на неоднократные просьбы, после 1930 г. ни разу не получила визы на въезд в СССР и не смогла приехать к отцу. В 1934 г. скоропостижно скончалась другая дочь Челпанова – Татьяна, в 1935 г. умерла внучка Марина, дочь сына Александра, филолога, в том же году репрессированного по ложному обвинению.

Однако в последнее десятилетие благодаря усилиям Е.П. Гусевой и ее коллег в Психологическом институте Российской академии образования стали проводиться «Челпановские чтения». 12 апреля 2011 г. в Доме русского зарубежья им. Александра Солженицына в Москве состоялся Круглый стол «Пространство и время в судьбе семьи Челпановых» и выставка работ его дочери – художника-иллюстратора детской книги Натали Парэн. В истории новой России имя Г.И. Челпанова постепенно занимает достойное место.

## Примечания

<sup>1</sup>Одним из редакторов газеты был последний министр-председатель Временного правительства Российской Республики А.Ф. Керенский. В разные годы здесь печатались Г.В. Адамович, М.А. Алданов, В.Л. Бурцев, Е.Д. Кускова и др. Подробнее см.: Панков К.И. Роль берлинской газеты «Дни» в деле консолидации литературных сил Русского зарубежья // Культурная миссия Русского зарубежья. История и современность. Сб. статей. – М., 1999. – С.154–160. Впервые об упомянутой статье в контексте психологической дискуссии 1923 г. см. в: психологический институт на Моховой (исторический очерк) / Отв. Ред. В.В. Рубцов, А.Д. Червяков. – М., 1994. – С. 12-13.

<sup>2</sup>О Г.И. Челпанове см.: Богданчиков С.А. Неизвестный Г.И. Челпанов // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 27–36; Научно-организационная деятельность Г.И. Челпанова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 126–136; Он же, Сквозь время: школа Г.И. Челпанова в ее развитии, основных чертах и историческом значении // Методология и история психологии. Т. 3. Вып. 2, 2008 (апрель-июнь). С. 33–50; Ждан А.Н. Георгий Иванович Челпанов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1994. – № 2. – С. 67–73; Летцев В. Жизненный путь и творческий путь Г.И. Челпанова: борьба за психологию // Челпанов Г.И. Очерки психологии. – М.; Обнинск, 2009. – С. 238–245; Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. Неизвестные страницы творчества Г.И. Челпанова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 99–106; Масоликова Н.Ю. Российское психологическое сообщество и Лейпцигский университет (конец XIX – начало XX в.) // Riha O., Fischer M. (eds.) Naturwissenschaft als Kommunikationsraum zwischen Deutschland und Russland. Aachen: Shaker, 2011. С. 245–260; Радзиховский Л.А. Г.И. Челпанов – организатор Психологического института // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 47–60; Умрихин В.В. Основатель экспериментальной школы в российской психологии // Челпанов Г.И. Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе. – М., 2009; и др.

<sup>3</sup>Подробнее см.: Krementsov N. Stalinist Science. Princeton, 1997; Tolz V. Russian Academicians and the Revolution: Combining Professionalism and Politics. Houndmills, 1997 и др.

<sup>4</sup>Тяжелую атмосферу дискуссии хорошо передают воспоминания Г.О. Гордона: «Аудитория (главная в Институте) была битком набита посетителями, в большинстве студентами факультета общественных наук 1-го и педагогического факультета 2-го университета (где деканом был Корнилов). Челпанов изложил свою точку зрения, которую я только что описал, и не удержался от нескольких резких выпадов по адресу Корнилова и Блонского, на что первый отвечал с места злобными взвизгами, а второй хранил молчание. Затем выступал Корнилов и плел вреднейшую вульгарную ахинею по поводу своей якобы марксистской психологии, а последним говорил Блонский, развивавший свою тогдашнюю *idée fixe* о том, что единственно одна только мимика является источником постижения психики, а прочее все гниль» (цит. по: Гордон Г.О. Из воспоминаний о Г.И. Челпанове // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 90).

<sup>5</sup>Книга И. Гладковой «Георгий Челпанов. Интеллектуальная биография и философия» (Екатеринбург, 2005) пока не очень соответствует своему названию.

---

<sup>6</sup> Богданчиков С.А. История проблемы «психология и марксизм» (дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов): дис... канд. наук. – М., 1993; Он же, Почему был уволен Г.И. Челпанов? // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 85–96; Он же, Дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в 1923–1927 гг.: схема и факты // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 123–131; Он же, Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. – Саратов, 2000; и др.

<sup>7</sup> Цит. по: Из переписки Г.И. Челпанова и А.М. Щербины / Публикация Р.Л. Золотницкой // Психологический журнал. – 1991. – № 5. – С. 90.

<sup>8</sup> К сожалению, автора статьи пока установить не удалось.

<sup>9</sup> РГАЛИ. Ф. 1570. Оп. 1. Д. 10. Л. 145–145 об.

<sup>10</sup> Там же. Л. 295.

<sup>11</sup> Применительно к истории российского психологического зарубежья см.: Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. «Российское научное зарубежье»: Материалы для биобиблиографического словаря. Пилотный вып. 2: Психологические науки. XIX — первая половина XX в. – М., 2010.

<sup>12</sup> Здесь также хранится небольшая записка Г.И. Челпанова, адресованная в 1910 г. профессору В.И. Вернадскому: «Глубокоуважаемый Владимир Иванович, с искренней благодарностью возвращаю Вам книги об американских университетах. Очень извиняюсь, что так долго держал их у себя. Искренно преданный Г. Челпанов» (АРАН. Ф. 518. Оп. 3. Д. 1781). Кроме того, в материалах О.А. Богдановой, дочери известного зоолога А.П. Богданова, сохранилась тетрадь с надписью на обложке «Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве» (АРАН. Ф. 446. Оп. 5. Д. 100), а также курсы лекций Г.И. Челпанова «Логика», «Философия» в записи известного историка Н.М. Дружинина (АРАН. Ф. 1604. Оп. 2. Д. 21).

<sup>13</sup> АРАН. Ф. 355. Оп. 1. Д. 32.

<sup>14</sup> Там же. Д. 2. Л. 17.

<sup>15</sup> Там же. Д. 6. Л. 6.

<sup>16</sup> Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 45. С. 29.

<sup>17</sup> Там же. С. 24.

<sup>18</sup> См.: Высылка вместо расстрела. Депортация интеллигенции в документах ВЧК–ГПУ 1921–1923. М., 2005.

<sup>19</sup> АРАН. Ф. 355. Оп. 1. Д. 15. Л. 1–2.

<sup>20</sup> Там же. Д. 24. Л. 4; Д. 40. Л. 2.

<sup>21</sup> Большая советская энциклопедия. – М., 1927. – Т. 5. – С. 670–671.

<sup>22</sup> АРАН. Ф. 355. Оп. 1. Д. 13. В эти же дни, 15 марта 1923 г., Ассоциация научно-исследовательских институтов была официально трансформирована в Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов по общественным наукам (РАНИОН), которая должна была поставить под свой контроль научно-исследовательскую работу шестнадцати институтов гуманитарного профиля, в том числе и Институт научной философии.

<sup>23</sup> АРАН. Ф. 355. Оп. 1. Д. 32. Л. 1.

- 
- <sup>24</sup> Там же. Л. 4, 5.
- <sup>25</sup> Там же. Д. 24. Л. 5а.
- <sup>26</sup> Там же. Д. 32. Л. 11–14; 15–21; 22–22об.
- <sup>27</sup> Там же. Д. 24. Л. 6.
- <sup>28</sup> Направлен Ф.Н. Петрову в Главнауку и в коммунистическую фракцию Психологического института.
- <sup>29</sup> Государственный ученый совет Наркомпроса РСФСР.
- <sup>30</sup> АРАН. Ф. 355. Оп. 1. Д. 32. Л. 25.
- <sup>31</sup> Гражданская война и военная интервенция в СССР: энциклопедия. – М., 1987. – С. 475; Михеев А.П. Попов Константин Андреевич // Омский историко-краеведческий словарь. – М., 1994. С. 211.
- <sup>32</sup> «Историко-архивный институт стал моим родным домом»: Воспоминания Н.А. Ковальчук о годах учебы в институте (1940—1947) // Отечественные архивы. – 2003. – № 4.
- <sup>33</sup> АРАН. Ф. 355. Оп. 1. Д. 24. Л. 10.
- <sup>34</sup> Там же. Д. 32. Л. 26–28 об.
- <sup>35</sup> Там же. Д. 24. Л. 11; Д. 40. Л. 2.
- <sup>36</sup> Там же. Д. 40. Л. 2.
- <sup>37</sup> Там же. Д. 44. Л. 31.
- <sup>38</sup> Добавим, что в 1935 г. Сержников возглавлял Государственный исторический музей. В 1937 г. ему была присвоена ученая степень доктора философских наук по совокупности научных трудов. В 1938 г. репрессирован и погиб. О нем см.: Алексеев П.В. Философы России XIX–XX столетий: Биографии, идеи, труды. М., 2002. С. 879; Подвойский Л.Я. Забытые имена отечественной философии: Виктор Константинович Сержников // Каспийский регион: политика, экономика, культура. –2010. – № 2. – С. 78–86.

## МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ФАКТОВ Д.Н. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСКОГО

*Е.Л. Бобылев*  
(Арзамас)

Из всех последователей А.А. Потепни наиболее выдающимся ученым был Д.Н. Овсянико-Куликовский, оказавший большое влияние на становление и развитие психологического направления в русском литературоведении. Д.Н. Овсянико-Куликовского, как и А.А. Потепня, исходил из субъективно-идеалистического понимания сущности слова и поэтического произведения, из субъективно-идеалистического толкования природы ху-

дожественного творчества. Самой важной своей задачей он считал исследование художественных произведений в тесном соотношении с личностью их творца, полагая, что психология автора произведения во многом определяет психологию творчества и отражается в самом произведении. Это краеугольное методологическое положение психологического направления в русском литературоведении в целом и метода Д.Н. Овсяннико-Куликовского. В связи с этим, проблема личности приобретала в работах ученого определяющее значение. Эти идеи были развиты Д.Н. Овсяннико-Куликовским в работе «Введение в ненаписанную книгу по психологии умственного творчества (научно-философского и художественного)».

По мнению Т. Райнова, такая ясно выраженная симпатия к психологической трактовке и освещению науки о творчестве «коренится не только в личных предпочтениях Д.Н. Овсяннико-Куликовского, как ученого, но и в условиях той научной «среды» и того исторического «момента», когда он начал свою научную деятельность. Это была эпоха восьмидесятых годов — эпоха, отмеченная в истории наук о духе развитием и распространением так называемого, как писал Т. Райнов, «психологизма» [7; 9]. В это время (и несколько раньше) психология вступила в число точных наук. Благодаря усвоению ею экспериментального метода и приложению к ее задачам математического анализа, ее объявили основной и, в сущности, единственной наукой о духе: в этом и заключался психологизм. Такое безграничное расширение сферы психологии было равносильно возведению ее в ранг единственной научной философии. Первоначально психологизм имел ярко выраженный вульгарно материалистический характер. С его помощью, считал Т. Райнов, нельзя было решать «психологические» вопросы этики, эстетики, логики и философии религии: ибо эти вопросы буквально оставались по ту сторону обычной психологии» [7; 10]. Тогда возникла идея поставить психологию на более философскую почву. Под влиянием учений И. Канта, Шопенгауэра и Мэн де Бирана преобразование психологии привело к проникновению в нее начал волюнтаризма. В этой атмосфере психологизма и формировался метод психологического анализа литературных фактов Д.Н. Овсяннико-Куликовского.

В основе метода Д.Н. Овсяннико-Куликовского лежало понимание того, что особенности творческого процесса проявляются в двоякой форме, которую можно увидеть в простейшем образовании слов. Слово – в его речевой функции – выступает сначала, как образ, как «маленькая картина». Потом – со временем – конкретность этого образа бледнеет, под влиянием того, что «экономическая природа» души стремится сжать его, чтобы он, отнимая у нее меньше энергии, сберегал ее силы благодаря своей общности: так конкретный образ становится отвлеченным понятием. Но образы – это сфера

поэзии. Понятия – сфера науки. Итак, дух обнаруживается в форме поэзии и прозы (науки). Психология творчества, поэтому, становится «теорией поэзии и прозы». Это преобразование психологии творчества в «теорию поэзии и прозы» выдает в Д.Н. Овсяннико-Куликовском лингвиста, привыкшего мыслить в духе идей А.А. Потебни. Исходя из того, что творческая деятельность – одна и та же в поэзии и прозе (науке), она должна сблизить эти сферы. Отсюда вытекала методологическая идея общности эксперимента и наблюдения для науки и искусства. Это общее положение конкретизировалось признанием аналогичности слова и художественного произведения, объединяемых понятием образа, лежащего в основе того и другого. Развивая это положение Д.Н. Овсяннико-Куликовский, как и А.А. Потебня, пришел к мысли о сходности психологических процессов в языке и в создании литературных произведений. Отсюда следовало утверждение о субъективности художественного творчества, аналогичной субъективности слова, процесса речи.

В результате, по оценке Л.С. Выготского, получалась чисто интеллектуальная теория. Искусство требует только работы ума, работы мысли, все остальное – это случайное и побочное явление в психологии искусства. «Искусство есть известная работа мысли» [4; 63], – считал Д.Н. Овсяннико-Куликовский. То же обстоятельство, что искусство сопровождается эмоциональным волнением как в процессе творчества, так и восприятия, объяснялось этими авторами как явление случайное и не заложенное в самом процессе. Оно возникает как награда за труд, потому что образ, необходимый для понимания известной идеи, сказуемое к этой идее «дано мне заранее художником, оно было даровое» [4; 36]. Именно это даровое ощущение, паразитического удовольствия от бесплатного использования труда писателя и есть источник художественного наслаждения. Л.С. Выготский писал по этому поводу: «Грубо говоря, Шекспир потруился за нас, отыскивая к идее ревности соответствующий ей образ Отелло. Все наслаждение, которое мы испытываем, читая Отелло, без остатка сводится к приятному пользованию чужим трудом и к даровому употреблению чужого творческого труда» [1; 32]. Следует отметить, что этот односторонний интеллектуализм метода Д.Н. Овсяннико-Куликовского признавали и другие представители этой школы. Так, А.Г. Горнфельд прямо говорил, что определение искусства как познания «захватывает одну лишь сторону художественного процесса» [2; 9]. Он же указывал на то, что при таком понимании психологии искусства стирается грань между процессом научного и художественного познания, что в этом отношении «великие научные истины сходны с художественными образами» и что, следовательно, «данное определение поэзии нуждается в более тонкой *differencia specifica*, найти которую не так легко» [2; 8].

Л.С. Выготский отмечал, что метод Д.Н. Овсянико-Куликовского шел «вразрез со всей психологической традицией в этом вопросе» [1; 32]. Обычно исследователи исключали почти вовсе интеллектуальные процессы из сферы эстетического анализа. Хотя один немецкий психолог Р. Мюллер-Фрейенфельс, также являвшийся представителем психологического направления, разделял позицию Д.Н. Овсянико-Куликовского: «Многие теоретики так односторонне подчеркивали, что искусство – дело восприятия или фантазии, или чувства, искусство противопоставляли так резко науке, как области познания, что может показаться почти не совместимым с теорией искусства утверждением, если мы скажем, что и мыслительные акты составляют часть художественного наслаждения» [3; 180].

Однако в науке были и другие мнения. Так исследователи творчества А.А. Потебни и Д.Н. Овсянико-Куликовского И. Иваньо, А. Колодная утверждали, что эти ученые затрагивали проблему эстетического воздействия искусства на читателя. В частности, А.А. Потебня считал, что внутренняя форма специфически возбуждает эстетическое отношение к слову, а художественный образ способен вызывать определенные эмоции. Однако здесь сразу подчеркивалась органическая связь между чувством, переживаемым при отвлеченном мышлении и художественном творчестве, между которыми есть промежуточные ступени, т.е. эстетическое вновь растворялось в интеллектуальном [6; 25].

Исследуя природу психологии творчества Д.Н. Овсянико-Куликовского, Т. Райнов так определял суть его метода: «Теперь ясно, в каком направлении должна вообще двигаться, по Овсянико-Куликовскому, психология творчества: исходя из творческой деятельности и ее законов, она будет прослеживать, в каких формах проявляется эта деятельность. Объективное содержание духа, она будет возводить к творческому их первоисточнику и из него объяснять их смысл и значение» [7; 12]. Из этого можно сделать вывод о том, что для психологического метода Д.Н. Овсянико-Куликовского нет в отдельности субъекта творчества, противостоящего объектам, созданным им, не знает он и объективных содержаний духа, самостоятельно тяготеющих над субъектом. Ученый видел в субъекте не субстанцию, а неустанное активное начало. В объекте он усматривала ту же деятельность, как бы забывшую о своем происхождении. «Психология творчества возвращает ей память, расплавляет объект в процессы и относит его к творческому горнилу личности, чьими проявлениями эти процессы были в свое время. Это – метод, с помощью которого нужно решать все теоретические вопросы – в логике, этике, эстетике и т.д.» [7; 13].

Таким образом, следуя традиции психологической школы, на первом этапе анализа Д.Н. Овсянико-Куликовский обращался к выяснению мотив-

вов, побудивших художника к созданию произведения. Здесь рассматривались биография, общественные и политические взгляды писателя в контексте эпохи. На практике этот этап сводился к определению душевных особенностей личности автора и сливался со вторым этапом анализа.

Второй и главный этап включал в себя психологический анализ склада ума, натуры писателя и его типа мышления. Решение этих вопросов основывалось на особой теории мышления Д.Н. Овсяннико-Куликовского. Он выделял простейшее обыденное мышление и высшее художественное мышление. На разных стадиях и уровнях его развития как обыденному, так и художественному мышлению свойственны родственные признаки, а именно в обыденном мышлении наблюдаются зачатки художественного. Этот вывод стал основополагающим при изучении природы искусства и психологии литературного творчества Д.Н. Овсяннико-Куликовского. Из этого факта он извлекал следующие выводы, которые можно считать методологическими принципами изучения литературного произведения: «1) на основе наличия элементов художественного мышления в обыденном базируется понимание большинства художественных произведений; в противном случае, при их отсутствии, такое понимание было бы невозможно; 2) обыденное мышление по своему характеру предрасположено к восприятию реалистического искусства, так как обладает способностью прямо, просто и непосредственно воспринимать действительность, тяготеет к «наивному реализму» [5; 50].

Д.Н. Овсяннико-Куликовский считал, что как в обыденном, так и в художественном мышлении представления, понятия и образы никогда не выступают в своей отвлеченной форме, в чистом виде. Они включены в общий сложный психологический процесс, в котором они окрашиваются чувством, настроением, т.е. всегда имеют какую-то субъективную окрашенность или оценку. Человек в своей житейской практике не только думает и говорит, но и переживает различные чувства, находится в том или ином психологическом состоянии, которое отражается на его мыслительной сфере. Поэтому «творчество» образов обыденного мышления, как правило, имеет субъективный характер, основанный на личном опыте. Это же Д.Н. Овсяннико-Куликовский видел и в литературном творчестве, когда художник создает произведение на основе предшествующего опыта и вносит в свое произведение большую долю субъективности при изображении реальной действительности. Он отбирает и так располагает явления жизни, чтобы нарисованная картина в произведении лучше отражала его субъективную оценку этих явлений. Он как бы производит некий эксперимент над явлениями жизни и пользуется результатом для подтверждения определенной тенденции. Этот тип творчества согласно своей методологической классификации Д.Н. Овсяннико-Куликовский назвал экспериментальным. Определение психологи-

ческой разновидности творчества осуществлялось на третьем этапе анализа произведения. К экспериментальному творчеству ученый относил все виды дидактического и тенденциозного искусства. Издревле и до наших дней такие жанры, как басня и различные сатирические произведения, например, можно отнести к экспериментальному типу творчества. Так же как и таких русских писателей, как Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Гл. Успенский, А.П. Чехов, чье творчество носило по преимуществу экспериментальный характер.

Однако экспериментальное творчество Д.Н. Овсяннико-Куликовский не противопоставлял резко и категорично другому – наблюдательному. Между ними – множество переходных ступеней, и одно из них включает элементы другого. Экспериментальное творчество не обходится без наблюдений над действительностью, и наоборот – объективное, наблюдательное творчество иногда прибегает к опытам экспериментального и, во всяком случае, не может быть представлено лишенным субъективного начала, характерного для первого.

Наблюдательное творчество в искусстве основано на объективном восприятии и изображении явлений жизни. Они подаются так, как существуют в самой действительности, без видимого или даже нарочитого искажения пропорций и связей между явлениями. Установив это различие в характере разновидностей художественного творчества, Д.Н. Овсяннико-Куликовский отмечал, что обыденному мышлению более свойствен и близок экспериментальный, опытный тип творчества, нежели объективный, наблюдательный. Последнему ученый отдавал предпочтение, которое слышится в эмоционально-приподнятом определении цели наблюдательного творчества. Она, по словам автора, включает познание человека, анализ души человеческой, раскрытие психологии взаимоотношений между человеком и обществом, постановку и разработку вытекающих отсюда нравственных задач, равно как и проблемы счастья. На этом же этапе анализа литературного творчества осуществлялось рассмотрение того, как реализуется процесс освоения писателем реальной действительности, переработки представлений в художественные образы, какие сложности преодолевает писатель, облекая образы в словесную форму и т.д. Здесь же он сопоставлял образы с теми элементами художественности, которыми располагает обыденное мышление каждого человека. Исследователь отмечал, что важнейшее отличие настоящего художественного образа от обыденного состоит в том, что первый, оставаясь индивидуальным, в то же время типичен, между тем как второй по преимуществу индивидуален, и в нем черты заслонены иными, нередко случайными или совсем нехарактерными. Задача автора заключается в том, чтобы очистить обыденные образы от всего случайного, нехарактерного и усилить

в них черты типические. Художник обобщает действительность и в своих образах-типах дает ей свое толкование. Подняться до такой высоты в творчестве любой человек при своем обыденном мышлении не может, но, имея перед глазами такое совершенство, достигнутое художником, оценить его в меру своих сил способен каждый подготовленный к тому человек.

Четвертый и последний этап анализа литературного творчества предполагал раскрытие специфики понимания произведения читателями. Учитывая интеллектуализм психологических воззрений Д.Н. Овсяннико-Куликовского на сущность литературного творчества, смысл эстетического воздействия произведения искусства сводился к его рассудочному пониманию. Понятия эстетического наслаждения, эстетической эмоции рассматривались только при анализе лирики, как особого вида литературного творчества. Эти вопросы получили свое развитие в статье ученого «К психологии понимания». Развивая положение В. Гумбольдта «всякое понимание есть вместе с тем непонимание», Д.Н. Овсяннико-Куликовский исходил из своих субъективистских психологических взглядов на то, что душа человека замкнута и непроницаема, ее содержание не передается, не переносится от одного человека к другому, что взаимное понимание людей никогда не может быть полным. Полное понимание было бы возможным только в том случае, если воспринимающий полностью уподобиться автору произведения, потеряв всякую индивидуальность. Но это невозможно, значит исключено и полное понимание читателя и пишущего. Читатель не воспринимает всего того, что хотел сказать писатель, однако и полное их непонимание исключено. Понимание базируется на сходстве, существующем между художественным и обыденным мышлениями о котором говорилось выше. Таким образом, особенность восприятия произведения сводилась к сопереживанию читателя писателю.

Итак, метод психологического анализа литературных фактов Д.Н. Овсяннико-Куликовского включал в себя следующие стадии:

1. Выяснение общественно-политических позиций писателя;
2. Анализ склада ума, натуры писателя и его типа мышления;
3. Определение разновидности художественного творчества (наблюдательное или экспериментальное). Определение это нужно для правильного понимания его содержания, в противном случае неизбежны ошибки интерпретации смысла произведения.
4. Раскрытие специфики понимания (сопереживания) произведения читателями.

Как и все представители психологического направления, Д.Н. Овсяннико-Куликовский в анализе литературного творчества шел от главного объекта своего метода – психологического облика писателя к его художествен-

ному методу (литературному типу). Психологические законы литературного творчества виделись ученым в тайне личности художника, в глубинах его психики, а различия между художественными произведениями объяснялись различием переживаний и тех психологических типов, к которым принадлежали писатели. Общий психологический анализ максимального количества литературных фактов являлся главной целью исследований Д.Н. Овсяннико-Куликовского.

В каждом литературном произведении Д.Н. Овсяннико-Куликовский видел прежде всего психологическую проблему, а задачу анализа – в психологическом рассмотрении созданных автором типов и образов. В своих первых трудах, посвященных произведениям И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого, он дал прекрасные образцы такого анализа. В последующих работах ученый преследовал несколько иную цель: изучить не отдельные произведения того или иного писателя, а проанализировать саму природу творческого гения, в лице великих представителей русской литературной классики. Но метод, которым пользовался Д.Н. Овсяннико-Куликовский оставался по существу прежним.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
2. Горнфельд А.Г. Боевые отклики на мирные темы. – Л.: Колос, 1924. – 128 с.
3. Мюллер-Фрейнфельс Р. Психология искусства. – Лейпциг-Берлин., 1922. – 270 с.
4. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Язык и искусство. - СПб., 1895. – 71с.
5. Осьмаков Н.В. Психологическое направление в русском литературоведении. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
6. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / Серия: История эстетики в памятниках и документах. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
7. Райнов Т. Вопросы теории и психологии творчества. – Харьков, 1914. – Т.5. – 566 с.

## К ИСТОРИОГРАФИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

*С.А. Богданчиков*  
(Саратов)

Наши современные представления о советской психологии и ее истории являются результатом многоплановой творческой деятельности нескольких поколений исследователей. Попробуем в первом приближении реконструировать хронологию событий, непосредственно связанных с изучением истории советской психологии.

Первые полноценные обобщающие и обзорные работы, описывающие историю и современное состояние психологической науки в Советской России / СССР, относятся к 1927-1928 гг.: это «юбилейные» (к десятилетию Октябрьской революции) статьи Л.С. Выготского [15] и К.Н. Корнилова [31]. В 1930-е гг. к истории советской психологии обращались Б.Г. Ананьев [1], [2], Б.Е. Варшава и Л.С. Выготский [14], С.Л. Рубинштейн [67], [68], А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия [39], [41], Н.А. Рыбников [71], [72], Л.М. Шварц [91]. О значении этих авторов как историков советской психологии до сих пор сказано незаслуженно мало [7]. Любопытные подробности о положении дел в советской психологии середины 1930-х гг. содержатся в отчете о совещании психологов в редакции журнала «Под знаменем марксизма» [18].

Следует подчеркнуть, что вплоть до 1938 г., когда в Государственном Институте психологии начал функционировать кабинет истории психологии (заведующий – Н.А. Рыбников, сотрудник – Ф.И. Георгиев [71, с. 167]), в системе советской психологии не было специальных учреждений и подразделений, занимавшихся вопросами истории психологии. Поэтому для большинства указанных работ характерно то, что, освещая период 1920-1930-х гг. – непосредственно или в более широком историческом контексте, при характеристике психологии в целом, – они являлись не столько историко-аналитическими обзорами, сколько описанием положения дел в современной советской (или, еще шире, мировой) психологии в сочетании с более или менее подробным освещением предыстории вопроса.

На протяжении 1940-х гг. наблюдается постепенное увеличение работ, непосредственно посвященных истории советской психологии. Появляются такие значимые публикации, как работы В.А. Артемова [4], Н.А. Рыбникова [73], А.Н. Леонтьева [36], С.Л. Рубинштейна [69, с. 81-86], обзорные статьи Г.С. Костюка [32], Б.М. Теплова [85] и Б.Г. Ананьева [3]. Много ценной информации о советской психологии (как ее истории, так и современном состоянии) можно обнаружить в прозвучавших в 1952 г. на Первом всесо-

юзном совещании по психологии [44] докладах А.А. Смирнова и Б.М. Теплова, а также в прениях по докладам – в выступлениях Б.Г. Ананьева, В.Н. Колбановского, К.Н. Корнилова, Г.С. Костюка, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и др. С большим докладом А.А. Смирнов выступил и на третьем Совещании [78], [79], а в 1957 г. была опубликована его обзорная («юбилейная») статья [80]. Все это дает основание считать А.А. Смирнова ведущим историком советской психологии 1950-х гг. На 1950-1960-е гг. приходится пик активности Г.С. Костюка как историка психологии. Для нас важно, что в 1955 г. во втором издании БСЭ он был автором статьи «Психология» [33], а в 1958 г. под его редакцией в Киеве на украинском языке вышел сборник «Советская психологическая наука за 40 лет» [88].

Отдельные публикации, касающиеся вопросов истории советской психологии, в это десятилетие были у И.А. Арямова [5], Е.С. Кузьмина [35], П.И. Иванова [23], Н.К. Индик [24], С.Л. Рубинштейна [70], Н.А. Рыбникова [73]-[76], М.В. Соколова [84]. Огромное значение имело начало выхода с 1955 г. журнала «Вопросы психологии», где стали публиковаться статьи по истории психологии. Кроме того, вопросы истории советской психологии нашли отражение на Первом съезде Общества психологов СССР (1959), на первой (1959) и второй (1960) Закавказских конференциях психологов. В значительной степени пробелы в области теории и методологии историко-психологических исследований компенсируются работой Б.М. Теплова «О некоторых общих вопросах разработки истории психологии» [86]. В 1940-1960-е гг. Б.М. Теплов если не по количеству публикаций, то по глубине и тщательности разработки методических, методологических и отдельных эмпирических проблем был, безусловно, наиболее значимой фигурой в области историко-психологических исследований.

В целом в 1920-1950-е гг., несмотря на неблагоприятные внешние условия (война, запреты, репрессии и т.п.) отечественными исследователями был достигнут значительный прогресс в деле изучения истории советской психологии и они вплотную подошли к задаче по созданию больших – на уровне монографий – трудов по истории всей советской психологии.

Период 1960-1970-х гг. может быть выделен в качестве самостоятельного прежде всего потому, что именно в это время были опубликованы монографии по истории советской психологии А.В. Петровского [52], Е.А. Будиловой [10] и А.А. Смирнова [83]. В основу защищенной А.В. Петровским в 1965 г. докторской диссертации [50], [51] и монографии [52] легло его исследование «На подступах к марксистской психологии» [49]. В «Истории психологии» М.Г. Ярошевского А.В. Петровский был автором главы «Развитие советской психологии» [92, с. 521-550], а в написанной коллективом авторов статье «Психология» в «Философской энциклопедии»

[89, с. 420-431] А.В. Петровский был автором параграфа «История советской психологии» [89, с. 425-426]. Автором статьи «Психология» в капитальной четырехтомной «Педагогической энциклопедии» был Г.С. Костюк [47, ст. 575-585].

Во второй половине 1970-х гг. и в 1980-е гг. проблемами советской психологии занимались А.В. Петровский [53], М.Г. Ярошевский [93], [94], [95], [96] (в третьем издании главу по истории советской психологии написал уже сам М.Г. Ярошевский, в отличие от первых двух изданий, где автором данной главы был А.В. Петровский), А.А. Смирнов [82], [83], Е.А. Будилова [9], [10], [11], М.О. Тутунджян [87], А.Н. Леонтьев [37], [38], [40], П.Я. Гальперин [16], [17], А.Н. Ждан [19] и др. В 1980-е гг. материал по истории советской психологии был представлен в ряде словарных статей: «Психология» [62, с. 291-292], [90, с. 549-551] (статья М.Г. Ярошевского), «Психология» и «Марксистская психология» [60], «Психология» и «История психологии» [34], [64].

На рубеже 1990-х гг. в контексте общей задачи по деидеологизации и «демифологизации» [54, с. 95] всей общественной жизни наши ведущие исследователи в области истории, теории и методологии психологии сформулировали ряд конкретных задач: объективное освещение движения научной мысли, преодоление упрощенного подхода к истории психологической науки [45], изучение роли социокультурных факторов развития науки [28], ре-конструкция истоков русской психологической науки, выявление ее роли в культуре России [12, с. 59], введение истории русской психологической мысли во всеобщую историю психологии [13, с. 52], получение объективной картины истории советской психологии в целом и на отдельных этапах ее развития – в частности, раскрытие и осмысление негативных, ранее закрытых для изучения тем (история психологии в СССР как «репрессированной науки» [97, с. 10]), объективный анализ значения марксизма в истории советской психологии [48], [63], [98], адекватное отношение к идейному наследию советских времен, решение проблем периодизации истории советской психологии, классификации направлений, школ, теорий в истории советской психологии и др. (более подробно об этом см. [6]).

В 1988 г. в журнале «Вопросы психологии» были опубликованы материалы «Круглого стола» по проблемам перестройки психологии [48], включающие массу экскурсов в историю советской психологии. В 1988-1989 гг. были опубликованы имеющие большое методологическое значение статьи А.Н. Ждан [20] и А.А. Никольской [45]. В 1990 г. вышло первое издание учебника А.Н. Ждан «История психологии» [21]. Это был первый в нашей стране учебник по истории психологии; отдельный раздел в нем был посвящен истории советской психологии [21, с. 301-345]. В 1991 г. был опубликован

ликован первый выпуск сборника «Репрессированная наука» [65]; в 1994 вышел второй выпуск [66]. В 1992 г. в Москве состоялась первая Международная конференция по истории психологии «Исторический путь психологии: прошлое, настоящее, будущее» [29] («Московские встречи»). Монографией М.Г. Ярошевского о Л.С. Выготском [99], учебником А.Н. Ждан [21], психологическим словарем [64] и первыми «Московскими встречами», можно сказать, заканчивается советский период не только истории, но и историографии нашей психологии.

Если говорить о том, как представлена история советской психологии в современных (вышедших после 1993 г.) работах отечественных исследователей, то прежде всего следует выделить работы А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [58], [59], [100]. В этих работах была предпринята первая в условиях постсоветской России основательная попытка по-новому изложить историю психологии в целом и отечественной психологии – в частности.

Основные этапы и моменты драматической истории отечественной психологии XX столетия представлены в работе Б.С. Братуся [8]. Большую ценность для освещения истории советской психологии представляет вышедшее в 1997 г. учебное пособие О.Г. Носковой «История психологии труда в России (1917-1957)» [46]. В работе А.В. Петровского «Психология и время» [57], содержательно объединяющей в себе две его предыдущие работы [55], [56], весь исторический материал представлен с точки зрения «политической истории науки» – подхода, в последние годы разрабатываемого А.В. Петровским применительно к истории советской психологии.

В учебнике А.Н. Ждан истории советской психологии посвящен большой раздел «Возникновение и развитие советской психологии. Современное состояние психологии в России» [22, с. 401-470]. В учебниках Т.Д. Марцинковской и А.В. Юревича [42], [43] наряду с главами, посвященными основным направлениям в зарубежной психологии XX столетия, имеется отдельная (заключительная) глава «Развитие отечественной психологии» (хронологически – с середины XIX в. до наших дней). О взглядах В.А. Кольцовой на историю советской психологии можно судить по вышедшей в 1997 г. коллективной монографии «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» [61], где В.А. Кольцова является одним из авторов трех глав, посвященных истории отечественной психологии. Кроме того, большой исследовательский интерес представляют монографии В.А. Кольцовой [25], [26] и [30] (третья – в соавторстве с Ю.Н. Олейником), а также доклад В.А. Кольцовой «Парадигмальные основания советской психологии как единой научной школы» на пятых «Московских встречах» [27].

Подводя итоги, следует сказать, что данные о советской психологии и ее истории, содержащиеся в трудах отечественных исследователей, позволяют существенным образом уточнить и дополнить современные представления не только об отдельных составляющих советской психологической науки (наиболее значимых представителях, школах, направлениях, учреждениях, отраслях, событиях и т.д.), но и о ее структуре, функционировании и основных тенденциях развития на протяжении всего советского периода. Проведенный обзор позволяет сформировать более полное представление и об авторах рассмотренных работ, о вкладе каждого из них в изучение истории советской психологии. Кроме того, рассмотренные работы следует оценивать не только как пассивно отражающие историю и актуальное состояние советской психологии в тот или иной период ее существования, но и как важные элементы и средства, с помощью которых осуществлялось (и продолжает осуществляться) формирование и постижение сущности и закономерностей развития советской психологии.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология // Большая медицинская энциклопедия. Т. 27. – М.: Советская энциклопедия. 1933. – Ст. 763-791.
2. Ананьев Б.Г. О современном состоянии психологической науки в СССР // Советская педагогика. – 1941. – № 5. – С. 106-117.
3. Ананьев Б.Г. Тридцать лет советской психологии // Советская педагогика. – 1947. – № 11. – С. 41-55.
4. Артемов В.А. Психология в СССР за 25 лет // Советская педагогика. – 1942. – № 10. – С. 24-30.
5. Арямов И.А. Из истории советской психологии // Ученые записки Московского областного пединститута. 1955. Т. XXIX. Труды кафедры психологии. Вып. I. – М., 1955. – С. 5-15.
6. Богданчиков С.А. Проблемы изучения истории советской психологии / Саратовский государственный социально-экономический университет. – Саратов, 2009. – 132 с.
7. Богданчиков С.А. Советская психология 1920-1930-х годов глазами ее основателей: от многообразия к единству // Теоретическая и экспериментальная психология, 2011. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 88-99.
8. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 88 с.

9. Будилова Е.А. К вопросу о периодизации истории советской психологии // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов (Тбилиси, 21-24 июня 1971). – Тбилиси: Мецние-реба, 1971. – С. 925-926.

10. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. – М.: Наука, 1972. – 336 с.

11. Будилова Е.А. О периодизации истории психологии в СССР // Актуальные проблемы истории и теории психологии. Проблемы психологии творчества. (Материалы конференции. 19-20 ноября 1976 г., г. Ереван). – Ереван: Изд-во Ереванского ун-та, 1976. – С. 12-18.

12. Будилова Е.А. Психологические исследования русского географического общества (40-50-е годы XIX в.) // Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии / Под ред. А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – С. 51-59.

13. Будилова Е.А. История русской психологии XVIII и первой половины XIX веков // Методология и история психологии. Экономическая психология и психология хозяйственного управления. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 59-60.

14. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1931. – 206 с.

15. Выготский Л.С. Психологическая наука // Общественные науки СССР. 1917-1927: сб. статей / Под ред. В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола. – М.: Работник просвещения, 1928. – С. 25-46.

16. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.

17. Гальперин П.Я. Предисловие // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 3-4.

18. Георгиев Ф.И. О состоянии и задачах психологической науки в СССР (отчет о совещании психологов при редакции журнала «Под знаменем марксизма») // Под знаменем марксизма. – 1936. – № 9. – С. 87-99.

19. Ждан А.Н. Общая характеристика состояния зарубежной психологии в период открытого кризиса (начало 10-х – середина 30-х годов XX в.) // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 5-16.

20. Ждан А.Н. Состояние и актуальные задачи истории психологии в СССР // Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии / Под ред. А.Н. Ждан. – М., 1988. – С. 4-13.

21. Ждан А.Н. История психологии (От античности до наших дней): учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

22. Ждан А.Н. История психологии: От Античности до наших дней: учебник для вузов. Изд. 8-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 576 с.

23. Иванов П.И. Из истории советской психологии // Ученые записки Ташкентского педагогического института им. Низами. Вып. 15. Психология / Под ред. П.И. Иванова. – Ташкент, 1959. – С. 7-25.

24. Индик Н.К. Советская психология за 40 лет // Советская педагогика. – 1958. – № 1. – С. 67-76.

25. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 416 с.

26. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 511 с.

27. Кольцова В.А. Парадигмальные основания советской психологии как единой научной школы // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: материалы международной конференции по истории психологии «V Московские встречи», 30 июня – 03 июля 2009 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 46-54.

28. Кольцова В.А., Медведев А.М. Об изучении истории психологии в системе культуры // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 3-11.

29. Кольцова В.А., Олейник Ю.Н. Исторический путь психологии: прошлое, настоящее, будущее // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 176-179.

30. Кольцова В.А., Олейник Ю.Н. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941-1945). – М.: Моск. гуманит. ун-т, Ин-т психологии РАН, 2006. – 360 с.

31. Корнилов К.Н. Современное состояние психологии в СССР // Под знаменем марксизма. – 1927. – № 10-11. – С. 195-217.

32. Костюк Г.С. Радянська психологія за 30 років // Радянська школа. – 1947. – № 5. – С. 55-69.

33. Костюк Г.С. Психология // БСЭ. 2-е изд. – М.: Большая Советская энциклопедия, 1955. – Т. 35. – С. 238-244.

34. Краткий психологический словарь. Сост. Л.А. Карпенко / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М: Политиздат, 1985. – 431 с.

35. Кузьмин Е.С. О современных задачах истории психологии // Вопросы психологии. – 1957. – № 2. – С. 23-27.

36. Леонтьев А.Н. Советская психология после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» // Советская педагогика. – 1946. – № 7. – С. 21-31.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
38. Леонтьев А.Н. Октябрь и психологическая наука // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1977. – № 3. – С. 3-10.
39. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психология // БСЭ. Т. 47. – М., 1940. – Ст. 511-548.
40. Леонтьев А.Н., Ярошевский М.Г. Психология // БСЭ. 3-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. Т. 21. – С. 193-196.
41. Лурия А.Р. Пути советской психологии за 15 лет // Советская психоневрология. – 1933. – № 1. – С. 25-35.
42. Марцинковская Т.Д. История психологии: учебник для студентов высших учебных заведений. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 544 с.
43. Марцинковская Т.Д., Юревич А.В. История психологии: учебник для вузов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект; Трикста, 2011. – 521 с.
44. Материалы [Первого Всесоюзного] совещания по психологии. Стенографический отчет / Редколл.: А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов // Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. Вып. 45. – 287 с.
45. Никольская А.А. Задачи разработки истории психологии в России // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 14-22.
46. Носкова О. Г. История психологии труда в России (1917-1957): Учебное пособие / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 334 с.
47. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И.А. Каиров и Ф.Н. Петров: В 4 т. – М.: Советская Энциклопедия, 1964-1968. – Т. 3. – М., 1966. – 880 ст.
48. Перестройка психологии: проблемы, пути решения (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 5-15; № 2. – С. 5-18; № 3. – С. 5-19; № 4. – С. 5-14; № 5. – С. 16-26.
49. Петровский А.В. На подступах к марксистской психологии // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. Т. 239. Вопросы теории и истории психологии. – М., 1964. – С. 29-250.
50. Петровский А.В. Пути формирования основ советской психологии: дис. ... докт. педагогич. н. (по психол.). В 2-х т. – М., 1965. – 721, 30 л.

51. Петровский А.В. Пути формирования основ советской психологии: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д-ра педагогических наук (по психологии). – М., 1965. – 34 с.
52. Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.
53. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
54. Петровский А.В. Возвращаясь к В.А. Вагнеру // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 2. С. 95-105.
55. Петровский А.В. Психология в России: XX век. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
56. Петровский А.В. Записки психолога. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 464 с.
57. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
58. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии: учебное пособие для высшей школы. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994. – 448 с.
59. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. В 2 т. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. Т. 1. – 416 с.; Т. 2. – 416 с.
60. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: уч. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
61. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.
62. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Ред. колл.: В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
63. Психология и марксизм («круглый стол») // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 3-17.
64. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Сост. Л.А. Карпенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
65. Репрессированная наука / Ред. М.Г. Ярошевский. – Л.: Наука, 1991. – 559 с.
66. Репрессированная наука. Вып. II // Ред. М.Г. Ярошевский; ред.-сост. А.И. Мелуа. – СПб.: Наука, 1994. – 319 с.

67. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. Пособие для высших педагогических учебных заведений. Допущено Наркомпросом РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1935. – 496 с.

68. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 596 с.

69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

70. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.

71. Рыбников Н.А. Тематика советской психологии (1938-1939 г.г.). Краткая информация о научно-исследовательской работе по психологии институтов, лабораторий, кабинетов и других психологических и педагогических учреждений СССР // Советская педагогика. 1940. № 4-5. С. 166-177.

72. Рыбников Н.А. Литература по психологии (1938-1940) // Начальная школа. – 1940. – № 11-12. – С. 78-80.

73. Рыбников Н.А. Историография советской психологии (к 25-летию советской психологии) // Советская педагогика. – 1943. – № 1. – С. 39-43.

74. Рыбников Н.А. Тематика советской психологии в условиях Великой Отечественной войны // Советская педагогика. – 1944. – № 2-3. – С. 43-47.

75. Рыбников Н.А. К истории психологии (обзор диссертаций) // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 150-153.

76. Рыбников Н.А. К истории психологической библиографии // Вопросы психологии. – 1956. – № 1. – С. 109-112.

77. Смирнов А.А. Состояние психологии и ее перестройка на основе учения И.П. Павлова // Советская педагогика. – 1952. – № 8. – С. 61-88.

78. Смирнов А.А. О состоянии научно-исследовательской работы в области психологии // Вопросы психологии. – 1955. – № 5. – С. 38-54.

79. Смирнов А.А. О состоянии научно-исследовательской работы в области психологии // Материалы [Третьего Всесоюзного] Совещания по психологии (1-6 июля 1955 г.). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – С. 3-18.

80. Смирнов А.А. Советская психология за 40 лет // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 9-56.

81. Смирнов А.А. Пути развития советской психологии (вечерняя лекция). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966. – 31 с.

82. Смирнов А.А. Развитие психологии в СССР: Российская Федерация (К 50-летию образования СССР) // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 9-35.

83. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. – М.: Педагогика, 1975. – 352 с.

84. Соколов М.В. Работы советских психологов по истории психологии // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – М., 1960. Т. 2. – С. 596-654.

85. Теплов Б.М. Советская психологическая наука за 30 лет: стенограмма публичной лекции, прочитанной 13 октября 1947 г. в Доме Союзов в Москве. – М.: Правда, 1947. – 32 с.

86. Теплов Б.М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Вопросы психологии. Материалы второй Закавказской конференции психологов / Под ред. М.А. Мазманяна. – Ереван: Армучпедгиз, 1960. – С. 3-13.

87. Тутунджян О.М. О периодизации психологической историографии в СССР // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 103-109.

88. Ученые записки НИИ психологии Министерства просвещения УССР. Т. VIII. Советская психологическая наука за 40 лет / Под ред. Г.С. Костюка. – Киев, 1958. – 478 с. (на укр. яз.)

89. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов: в 5-ти т. – М.: Советская энциклопедия, 1960-1970. Т. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 592 с.

90. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.

91. Шварц Л.М. Психология // Малая Советская Энциклопедия: В 10-ти т. Т. 7. – М.: Советская Энциклопедия, ОГИЗ, 1931. – Ст. 21-24.

92. Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Мысль, 1966. – 565 с.

93. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – М.: Политиздат, 1971. – 368 с.

94. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

95. Ярошевский М.Г. История психологии. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.

96. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

97. Ярошевский М.Г. Сталинизм и судьбы советской науки // Репрессированная наука / Ред. М.Г. Ярошевский. – Л.: Наука, 1991. – С. 9-33.

98. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский и марксизм в советской психологии: к социальной истории российской науки // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 84-99.

99. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. – СПб.: Международный фонд истории науки, – 1993. – 301 с.

100. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: учеб. пособие. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

## **ВКЛАД В.М. БЕХТЕРЕВА В ДЕЛО «ОХРАНЕНИЯ НАРОДНОГО ЗДРАВЬЯ»**

***Н.Б. Мешалкина***  
(Москва)

Забота об охране «народного здоровья» в России на рубеже XIX-XX вв. воплощались в деятельности многих выдающихся ученых: И.П. Балинского, И.П. Мержеевского, И.А. Сикорского, Н.Ф. Здекауера, В.П. Сербского, В.Ф. Чижа, А.И. Якобия и др. Но наиболее значительный вклад в разработку оригинальных подходов к теории и практике охраны здоровья принадлежит Владимиру Михайловичу Бехтереву – гениальному ученому, выдающему общественному деятелю и талантливому организатору.

В 1905 г. на 2-ом съезде отечественных психиатров в Киеве Бехтерев выступил в защиту прав личности и ее здоровья в речи «Личность и условия ее развития и здоровья». «Попрашение прав человеческой личности всегда отражается тягостным образом на нервно-психическом состоянии человека. Но когда это попрашение достигает такой степени, что личность не гарантирована от внезапного обыска и ареста по одному лишь подозрению в политической неблагонадежности, когда человек из-за своих убеждений может быть направлен в ссылку или ввергаем в тюрьму с одиночным заключением, в которых калечатся его духовные силы, когда возможны даже телесные наказания вопреки Высочайшему манифесту 1904 года и когда происходят на глазах всех массовые убийства на улицах с ни в чем неповинными жертвами, то нервно-психическое здоровье населения подвергается тяжкому испытанию, приводящему к увеличению числа нервных и душевных заболеваний в стране» [2, с.362]. Эта часть речи ученого вошла в постановление съезда.

Бехтерев был убежден, что правильное развитие и здоровье личности – основа государственного благосостояния. Он выделял причины, пагубно влияющие на развитие личности: неблагоприятные условия зачатия; физические невзгоды и инфекционные болезни; неблагоприятные экономические условия; хроническое голодание населения; негигиенические условия труда на фабриках, переутомление рабочих и домашней прислуги; хронические отравления алкоголем, опиумом, морфием и пр. К указанным предпосылкам

душевного недуга Бехтерев относил также особенности воспитания и образования. Он подчеркивал, что безграмотная личность легко верит самым уродливым взглядам и учениям религиозного и социального характера, которые могут распространяться иногда в форме психических эпидемий, приводя к грубым антисоциальным действиям.

Ученый доказывал, что развитие и совершенствование личности диктуется социальными условиями. Отсюда выдвинутая им проблема взаимоотношения личности и той социальной среды, в которой проявляется и формируется личность. «У нас в России освобождение личности началось с 60-х гг. с уничтожением крепостного права; но это был лишь первый шаг, за которым последовали новые и новые тормозы в деле освобождения личности и тиски, из которых начала было высвободиться личность, снова стали надавливать сильнее. Напрасно наши общественные силы истощались в борьбе с последующим тяжелым режимом, напрасно приносились многочисленные жертвы на алтарь общественной жизни, напрасно лучшие умы времени возвышали свой голос за права общества и народа. Тиски сжимались с неумолимою силою, уже боль от их давления начинала замирать, еще немного, казалось, общественная жизнь могла погаснуть на веки. Но внезапный тяжелый удар с зловещей молнией в виде русско-японской войны, отразившись мучительно больно в сердцах русских людей, оглушил бездарных угнетателей, тиски подались и едва дышавшее тело русского народа вострепнулось в предвидении своего освобождения» [2, с.375].

Важной мерой оздоровления населения Бехтерев считал улучшение экономического положения населения, а действенный экономический фактор он видел в самодеятельности населения, которая предполагает «право-способную активную личность, живущую в условиях прочного правопорядка». Правильно организованная общественная деятельность на началах самоуправления и свободно избранного представительства является лучшей школой для развития, окончательного совершенствования личности и создания народного характера. «Широкая общественная деятельность является той школой жизни, которая умеряя порывы, способствует развитию самообладания и сдержанности, которая заставляет с уважением относиться к чужому мнению и которая закаляет характеры» [2, с.376].

В своей речи на 2-ом съезде отечественных психиатров Бехтерев отмечал также, что правильное воспитание личности в общественной деятельности возможно в условиях свободного соревнования во всех отраслях деятельности и при открытом обмене мнений. «Вообще условия общественной жизни должны быть благоприятны для развития личности и не должны содержать тех бесчисленных пут, которыми обычно оцепляют правительства свои народы, признавая преступным даже самое слово «свобода». Нужно

вообще иметь в виду свободное развитие общественной деятельности, как лучшую гарантию правильного и здорового развития личности. Вот почему борьба за свободу личности является в то же время и борьбой за правильное и здоровое развитие, а права личности есть показатель ее развития, как социальной единицы» [2, с.378]. Отсутствие общественной деятельности приводит к недостаточному развитию личности. Бехтерев указывал, что обеспеченным классам общества свойственны праздность и бездеятельность, что приводит к понижению их умственной работоспособности, к недостаточному усовершенствованию нервно-психических механизмов, а вследствие этого – к нравственному и физическому вырождению. Особенно пагубна праздность в том случае, если к ней присоединяется алкоголизм и другие излишества. Тем самым выдвигается и обосновывается принцип активного образа жизни как важнейшего психогигиенического требования, лежащего в основе отечественной школы психогигиены.

Бехтерева, как и других передовых ученых того времени, прежде всего интересовал поиск средств и источников оздоровления общества. Так, он предлагал реформировать систему образования и воспитания в России на основе всеобщего и бесплатного образования, соответствующее возрасту и развитию организма, учитывающее психическое состояние и потому строго индивидуальное, ориентированное на развитие самостоятельной личности с критическим умом и самостоятельным отношением к окружающей действительности, ставящее целью устранение порабощения духа. «Воспитание и образование должно преследовать задачи общественности и должно иметь своей прямой целью выработать личность, как самостоятельную социальную единицу» [2, с.373]. Он выказывал идеи относительно реформ и высшей школы. «Что касается высших школ, имеющих своею целью исключительно научное или научно-практическое образование, то здесь первым и основным условием должно быть устранение служебного положения науки» [2, с.373].

Условием предупреждения роста нервных и душевных болезней В.М. Бехтерев считал тщательное выяснение причин и условий развития неблагоприятных тенденций на основе использования статистических и клинко-экспериментальных методов и предлагал создать для этих целей специальный институт: «В задачи этого Института должно войти собирание статистических данных относительно санитарных условий и других влияний, которые имеют ближайшее отношение к развитию душевных и нервных болезней, как развитие сифилиса в населении, распространение спиртных напитков, состояние экономических условий населения, развитие заболеваемости в населении и тому подобное. Этим путем достигается выяснение соотношения между развитием душевных и нервных болезней с теми

или иными общественно-экономическими, биологическими или местными условиями. Кроме того, весьма важно выяснение клинико-лабораторным путем патогенеза душевных и нервных болезней, дабы в конце концов можно было выработать ряд предупреждающих мер и мер общественной борьбы с развитием душевных и нервных болезней в населении» [4, с.15-16].

И требование о необходимости тщательного изучения причин и условий, существующих в современном обществе и пагубно влияющих на здоровье общества, Бехтереву удалось реализовать. В июне 1907 г. в Петербурге был открыт Психоневрологический институт под его руководством. Открытие Психоневрологического института и преподавание в качестве учебной дисциплины – умственной гигиены, свидетельствует об обретении психогигиены статуса научной дисциплины в начале XX в. в России. И это несомненная заслуга Бехтерева, так как без его активной научной и общественной позиции не был создан Психоневрологический институт и психогигиена не получила бы статуса научной дисциплины в начале XX в. в России. Бехтерев высоко оценивал значимость психогигиенического знания: «...нельзя не обратить внимание на особое значение умственной гигиены, этой новой отрасли знания, обещающей развиться в стройную научную дисциплину. Не странно ли, что современный человек культуры до сих пор так мало уделял внимание на то, как лучше сберечь свой мозг и свои умственные способности, особенно в период их развития, от всевозможных вредных воздействий, которые так или иначе нарушают правильное развитие психической сферы и поддержание умственных сил на должном уровне. Ведь вопросы, связанные с охраной умственного здоровья и с предотвращением преждевременного умственного одряхления для интеллигентного человека должны быть не менее важны, чем вопросы физического здоровья» [3, с.9]. Важным источником развития умственной гигиены Бехтерев считал экспериментально-психологические исследования, связывая с ними возможность получения позитивных результатов в области «охраны психического здоровья».

В 1911 г. в докладе на 3-ем съезде отечественных психиатров в Петербурге Бехтерев предложил целостную программу борьбы за оздоровление общества. Основные пункты его программы борьбы за оздоровление общества таковы: 1) Санитарно-гигиенические мероприятия по оздоровлению городов. «В этом отношении осуществление задач общественной гигиены и санитарии одинаково должно иметь значение как по отношению к общественному оздоровлению населения, так и в отношении улучшения нервно-психического его здоровья путем устранения одной из важных причин развития нервных и душевных болезней, заключающейся в разного рода инфекционных заболеваниях» [4, с.21]. 2) Санитарно-гигиенические меропри-

ятия на фабричном производстве, а также улучшение быта рабочих. Коренные реформы в фабричном производстве – уменьшение рабочего дня, нормирование труда женщин, запрет детского фабричного труда, улучшение экономического положения рабочих. 3) Борьба с алкоголизмом путем отказа правительства от пользования вином для фискальных целей. 4) Условия брака должны быть регламентированы законом и ограничивать браки. 5) Социальные реформы в области охраны здоровья и развития женщины как матери и воспитательницы будущих поколений. 6) Общество должно улучшить условия семейного воспитания, заботиться об общественном воспитании, препятствовать ранним бракам. 7) Борьба с народным невежеством, «как самым страшным злом, поддерживающим грубость нравов и незнакомство с самыми элементарными условиями гигиены и нормами общественных отношений» [4, с.21]. А это означает развитие поставленного правильно и умело, связанного с воспитанием образования, выступающего оздоравливающим фактором в нервно-психическом отношении. Указывая на социальные условия, способствующие развитию нервных и душевных болезней, войны и революции, Бехтерев считает необходимым предупреждение тяжелых общественных кризисов и прекращение войн.

Причины развития душевных и нервных расстройств ученый рассматривал как результат всей совокупности условий современного ему общества, построенного на принципах обогащения и эксплуатации. «Но основой нашей цивилизации является значение капитала в жизни современного общества, приводящее к известной всем борьбе за существование. Золотой идол, этот страшный враг человечества, парализует все стремления к взаимопомощи людей, натравливая их друг на друга» [4, с.16]. Далее Бехтерев писал, что одним из наиболее страшных недугов общества выступает эксплуатация людей, приводящая к лишениям, к развитию нищеты и истощению физических и нравственных сил населения, особенно рабочего класс. Борьба за существование приводит, в свою очередь, к умственному переутомлению, к ряду нравственных лишений и к физическому истощению. Устранение многих факторов, подтачивающих душевное здоровье личности предполагает изменение условий общественной жизни, общегосударственного режима и создание иных экономических условиях.

Таким образом, Бехтерев выносит приговор современной ему цивилизации как причине социальных и экономических условий: «Капиталистический строй – вот основное зло нашего времени. И мы должны всемерно заботиться о достижении других более возвышенных норм нашей собственности; на место капитала мы должны выдвигать на первый план труд и служение истине и добру» [4, с.23]. В качестве примера значения экономических условий для здоровья населения Бехтерев приводит эпидемию само-

убийств, вызванную тяжелым экономическим кризисом населения Петербурга и других городов. Это, отмечает он, есть прямое влияние экономических условий, косвенным их влиянием выступает «дурное питание», которое приводит к ослаблению физического здоровья и подрывает относительную стойкость нервно-психического здоровья населения. Косвенным образом неблагоприятные экономические условия влияют также через развитие алкоголизма в населении на его нервно-психическое здоровье.

Он считал необходимым облегчать последствия существующего капиталистического строя: ввести ограничительные меры против сосредоточения капитала в одних руках, расширить участие трудящихся в получении соответствующей доли в доходном предприятии, развивать артельные и союзные организации среди трудящихся. «Все эти и другие усилия, направленные против основного зла нашей действительности, – писал он, – должны быть делаемы не только даже в интересах нервно-психического здоровья населения, не только в интересах сохранения расы, о чем речь шла выше, но и во имя высших общечеловеческих идеалов, во имя тех нравственных норм, которые не позволяют человеку попираť права других, которые устраняют рознь и ненавистничество между людьми и которые ведут человечество к единению и братству на почве общего равенства, взаимопомощи и уважения личности» [4, с.23].

Важное значение Бехтерев придавал устранению биологических факторов вырождения и предлагал два пути их предотвращения: «... в виде установления законов, воспрепятствующих вступлению в брак не с одними только душевнобольными и эпилептиками, но и с тяжелыми истериками, невропатиками и хроническими алкоголиками», а «также – устранение губительного распятия спиртных и иных опьяняющих напитков» [8, с.371].

В 1911 г. Психоневрологический институт, под руководством В.М. Бехтерева, выступил инициатором создания экспериментально-клинического института по изучению алкоголизма. Эту идею создания Антиалкогольного института, поддержали Комиссия по вопросу об алкоголизме, мерах борьбы с ним и выработки нормального устава заведений для алкоголиков, существующая с 1893 г. при Русском обществе охранения народного здоровья, и общества трезвости, возникшие в конце 80-х гг. XIX в. в России и являвшиеся составной частью движения трезвости в России. Антиалкогольный институт был открыт в 1911 г. и возглавил его В.М. Бехтерев. Основной целью Антиалкогольного института была борьба с алкоголизмом как с тяжелым психическим и физическим недугом, с социальным злом. Институт начал изучать алкоголизм как экспериментальным, так и клиническим путем не только как болезнь, но как и общественный недуг, а также занимать-

ся выработкой мер, препятствующих распространению алкоголизма в населении.

Бехтерев, развивая свои взгляды относительно целостного и всестороннего подходов в решении задач психического оздоровления общества, подчеркивал, что деятельность в этом направлении должна сводиться к охране здоровья организма вообще. «Не сама культура и цивилизация, не умственная работа и просвещение масс, не мозговое переутомление служат условиями, приводящими в современном обществе к развитию душевных болезней, а те отрицательные ее стороны, которые ослабляют организм вообще. С другой стороны, важнейшими пособниками в развитии душевных болезней служат недостаточность общественно-санитарных мер вообще и столь губительное распространение сифилиса в населении, и не менее губительное распространение алкоголя – этих двух бичей современного человечества. Оздоровление населения в указанных отношениях означало бы и оздоровление его в отношении нервно-психическом» [5, с.33].

Таким образом, деятельность В.М.Бехтерева в деле «охранения народного здоровья» не ограничилась только оригинальными теоретическими и практическими разработками, по его инициативе были созданы институты для разработки проблем актуальных до сих пор. Жизнь и деятельность В.М.Бехтерев показали, что он был не только гениальным ученым, но занимающая активную жизненную позицию, был не равнодушен к судьбам народа, общества, государства и обладал выдающимися организаторскими талантами.

### Литература

1. Бехтерев В.М. Сознание и его границы. – Казань, 1888. – 32 с.
2. Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья / Речь, сказанная 4 сент. 1905 г. в общем собрании 2-го съезда отечественных психиатров в Киеве //Труды II съезда отечественных психиатров. Киев, 1907. – 578 с.
3. Бехтерев В.М. Задачи психо-неврологического института / Речь, сказанная при открытии курсов Ин-та 3 фев.1908 г. – СПб., 1908. – 16 с.
4. Бехтерев В.М. Вопросы нервно-психического здоровья в русском населении. – СПб., 1911. – 23 с.
5. Бехтерев В.М. Основные задачи психиатрии как объективной науки. – СПб., 1912. – 34с.
6. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М., Наука. 1991. – 476 с.
7. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека. – М., 1997. 416 с.

## ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТА В ТРУДАХ С.Л. РУБИНШТЕЙНА

*И.Н. Карицкий*  
(Москва)

Категория субъекта фундирована, по крайней мере, четырехсотлетней историей, прежде всего, философских исканий от Р. Декарта и И. Канта до Э. Гуссерля и М. Фуко (Гуссерль, 2004; Декарт, 1989; 1994; Кант, 1964; Кузнецов, 1989; Микешина, 2009; Фуко, 2007). В российскую философию она попадает в XIX веке вместе с текстами немецких мыслителей (Чусов, 2010), а в психологический оборот вводится философско-психологическими работами С.Л. Рубинштейна (1983; 1997; 2002; 2003), и получает сегодня в российской психологии разнообразные трактовки в широком спектре интерпретаций от сугубо философских, по преимуществу гносеологических, до специфически психологических, в основном онтологических. При этом надо отметить, что все эти психологические версии понятия субъекта характерны только для российской психологической мысли и практически никак не представлены в англоязычной психологии (Карицкий, 2010; Мироненко, 2010; Oxford Dictionaries, 2009). Тем не менее, категория субъекта в российской психологии остается актуальной и достаточно остро дискутируемой, существуют определенные оппозиции подходов, а также разрабатывается особое направление – субъектно-деятельностный подход, – в основании которого лежит данная категория (Абульханова-Славская, 1973; 2007; Брушлинский, 2003; 2008; Знаков, 2003; Кабрин, 2010; Карицкий, 2005; 2010; Косилова, 2010; Лекторский, 1980; 2010; Микешина, 2009; Проблема субъекта..., 2000; Сайко, 2006; Слободчиков, 2002; Субъект, личность..., 2005 и мн. др.). Поскольку при всех вариантах истолкования данного понятия авторы обращаются к психологическому наследию С.Л. Рубинштейна, и при этом находят в его текстах возможности для обоснования этих разных точек зрения, то поневоле возникает необходимость внимательного прочтения работ С.Л. Рубинштейна с попыткой выявления аутентичного значения термина «субъект» у данного мыслителя.

В связи с этим мы предприняли специальный анализ того, в каком значении слово «субъект» используется в трудах С.Л. Рубинштейна. Понятно, что исходное, общее понимание субъекта у Рубинштейна состоит в том, что

субъектом является живой телесный человек во всем многообразии его социальных связей, внутренней жизни, осуществляющий практическую и познавательную деятельность, имеющую в качестве своего объекта природный и социальный мир. Этот человек является сознательным существом, его центром выступает Я, самосознание. Неотъемлемой характеристикой субъекта является направленность его активности, деятельности на объект. Это суть понимания субъекта Рубинштейном, на котором он настаивает, которое в разных версиях повторяет и которое лежит в основе всех других смысловых вариаций этого термина (Рубинштейн, 1983; 1997; 2002; 2003). Но в том или ином контексте в работах Рубинштейна в понятии субъекта акцентируется тот или другой его содержательный компонент, что в отрыве от исходной трактовки субъекта Рубинштейном, игнорировании целостного контекста его трудов и в рамках узкого контекста обсуждения какой-то конкретной проблемы естественным образом приводит к какому-то особому пониманию и самого субъекта. Чтобы не быть голословными, приведем примеры и сделаем некоторые комментарии.

Анализ текста и контекста показывает, что С.Л. Рубинштейн в своих работах (1983; 1997; 2002; 2003) использует слово «субъект» в следующих значениях.

1. В философском понимании субъекта как познающего и действующего человека, активность которого направлена на объект познания или преобразования, т.е. как субъект вообще.

Примеры: «Маркс, пользуясь гегелевской терминологией, определяет человеческую деятельность как опредмечивание субъекта, которое вместе с тем есть распредмечивание объекта» (1983). «Образ вещи – результат взаимодействия субъекта с объектом» (1997, с. 221). «На самом же деле объектом познания может стать и субъект, т.е. то реальное сознательное существо (человек), которое в тех или иных актах познания выступает в качестве, в функции или роли субъекта...» (это положение важно в том отношении, что показывает, что быть человеком и быть субъектом, по Рубинштейну, – это не одно и то же, человек выступает «в качестве субъекта», «в роли субъекта» в определенных ситуациях, в определенных отношениях) (1997, с. 309). «...по мере того как с развитием общественной практики он [человек] становится субъектом в подлинном смысле слова, сознательно выделяющим себя из окружающего и соотносящегося с ним» (2002, с. 19). «Таким образом, единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта» (2002, с. 31). «Деятельность человека становится сознательной деятельностью. В ходе ее и формируется, и проявляется сознание человека, как отражение

независимого от него объекта и отношение к нему субъекта» (2002, с. 173). «Для строения деятельности при этом существенно не только то, что она исходит от субъекта, но также – и никак не в меньшей мере – и то, что она направляется на объект и в самом внутреннем своем содержании обусловлена им» (2002, с. 208). «Поэтому в каждом из изученных нами до сих пор процессов всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету» (2002, с. 495). «Сводить всю проблему внимания к структурности чувственного поля – значит, в конечном счете отрицать существование субъекта, противопоставляющего себя предметам и активно воздействующего на них» (2002, с. 500). «Значение деятельности в том прежде всего и заключается, что в ней и через нее устанавливается действительная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта... Вместе с тем в деятельности и через деятельность индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность: как субъект – в своем отношении к объектам, им порожденным, как личность – в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт» (здесь наличествует различение субъекта и личности, хотя в ряде других мест (см. ниже) личность называется реальным субъектом) (2002, с. 594). «Отношение человека как субъекта к объективной реальности – это исходное, основное отношение для постановки гносеологической проблемы... Единство (диалектика) субъекта и объекта обнаруживается как в практической деятельности человека, так и в познании» (2003, с. 82). «Бытие существует и независимо от субъекта, но в качестве объекта оно соотносительно с субъектом» (2003, с. 85). «Познающий субъект – это человек, сущее, наделенное сознанием, расположенное внутри сущего» (2003, с. 288).

Комментарий. Это основное, исходное понимание субъекта Рубинштейном, оно является философским и общим для всей марксистской философии. Там, где Рубинштейн преодолевает (развивает) марксистскую философию и Маркса, он обращается, с одной стороны, к природному началу человека (частично возвращаясь к Л. Фейербаху), с другой – к его личностной составляющей (и здесь на первый план выходят экзистенциальные и персоналистические темы), и расширяет понятие субъекта до субъекта жизни (отказываясь от более узкой трактовки субъекта как субъекта практики (деятельности), познания и сознания).

2. В значении человека как носителя свойств или производителя деятельности, т.е. субъекта присущности.

Примеры: «...принадлежность индивиду, субъекту является первым существенным признаком психического...» (2002, с. 19). «Но всякое дей-

стве и всякая деятельность предполагают действующего индивида, субъекта этой деятельности» (2002, с. 210). «Мозг – только орган психической деятельности, человек – ее субъект» (2003, с. 47).

Комментарий. Понятно, что в основе лежит философское (марксистское) понимание субъекта, но здесь как бы отсечен объект, он только предполагается, на него направлена деятельность субъекта. Если проигнорировать то, что находится за скобками узкого контекста (ведь нельзя же все время приговаривать: субъект и объект неразделимы), но с необходимостью присутствует в понятии, то субъект здесь превращается в субстанцию, основание для предикатов, в данном случае – только в носитель деятельности.

### 3. В значении «испытываемый».

Примеры: «При первом способе ориентации иллюзии возникают вследствие незамеченного поворота..., при втором способе – вследствие неверного определения положения данных, воспринимаемых субъектом, пунктов местности к одному из четырех основных компасных направлений» (2002, с. 295). «Все эти отклонения непосредственного переживания длительности как у маниакальных больных, так и у обеих групп депрессивных, обнаруживают по патологическому материалу связь переоценок и недооценок временной длительности с эмоциональным отношением субъекта к переживаемому и подтверждает выше отмеченное положение об эмоциональной детерминированности оценок времени» (2002, с. 304). «Исследования... отчетливо вскрыли роль осмысливания в запоминании... вместо механического воспроизведения смежных частей, которое должно было бы иметь место согласно законам ассоциации, фактически при запоминании и воспроизведении осмысленного текста происходит значительно более сложный процесс смыслового отбора, в результате которого преимущественно закрепляется наиболее существенное для данного субъекта, основной смысловой остов текста» (2002, с. 331). «Ряд исследователей (Г. Мюллер, Ф. Шуман, Т. Смит (Smith)) выяснили, что насильственное подавление ритмизации делало для некоторых субъектов совершенно невозможным запоминание» (2002, с. 334). «Зависимость запоминания от функции или роли, которую тот или иной материал играет в совершаемой субъектом деятельности, обнаружилась единообразно в опытах как П.И. Зинченко, так и А.А. Смирнова» (2002, с. 339). «Собственная речевая формулировка, измененная при первоначальном, у этих испытуемых обычно сначала неточном, воспроизведении, затрудняла затем воспроизведение формы подлинного текста. Происходившая... в перерыве между первоначальным заучиванием и последующим доучиванием дальнейшая работа мысли над содержанием афоризма, которая отливается субъектом в им привнесенную форму, все более разрыхляла связи между содержанием и речевой формой подлинника, вклинивая между

ними свои привнесенные формулировки» (2002, с. 351–352). «В специальных опытах некоторые из вышеперечисленных исследователей (К. Ландис, М. Шерман) пытались различными раздражителями вызвать в лабораторных условиях у подопытных субъектов различные эмоциональные состояния, требуя от испытуемых, чтобы они, не будучи осведомлены о том, действию какого раздражителя подвергся наблюдаемый ими субъект, по выражению его лица определили, какую эмоцию он испытывает» (2002, с. 537). «Повышенная внушаемость отличает истерических субъектов» (2002, с. 580).

Комментарий. В приведенных цитатах слово «субъект» можно понимать двояко: как «человек» или как «испытуемый». В первом случае это тогда пример для следующего пункта. Но мы специально выделили этот ряд применений «субъекта», чтобы, с одной стороны, соотнести его с использованием в английском языке «subject» и во французском «sujet» в значении «подопытный», а с другой стороны, показать намечающуюся (но нереализованную) тенденцию и в русском языке употребления в том же значении слова «субъект».

4. Как синоним для слов «человек», «индивид», «лицо» (в значении «человек»).

Примеры: «...в нем [в реальном сознании] существенную роль играет отношение вещей к потребностям и действиям субъекта как общественного индивида и его отношение к окружающему» (1997, с. 310). «Через посредство деятельности субъекта его психика становится познаваема для других» (2002, с. 38). «Но нельзя вместе с тем, с другой стороны, отождествлять деятельность человека в подлинном специфическом смысле этого слова с активностью субъекта вообще» (2002, с. 209). «В ассоциативном процессе связи и отношения, объективно определяющие течение процесса, не осознаются самим субъектом как связи его предметного содержания. Поэтому содержание процесса субъективно в познавательном отношении, и вместе с тем его течение автоматически, независимо от субъекта; субъект не регулирует его течения» (2002, с. 387). «Лишенный воображения ребенок мало доступен воздействию искусства, которое в состоянии оказать исключительно глубокое формирующее влияние на внутреннюю жизнь восприимчивого к нему субъекта» (2002, с. 382). «Наличие проблемной ситуации, с которой начинается мыслительный процесс, всегда направленный на разрешение какой-нибудь задачи, свидетельствует о том, что исходная ситуация дана в представлении субъекта неадекватно, в случайном аспекте, в несущественных связях» (2002, с. 399). «...Одно дело, если стимулом для мыслительного процесса служит практическая, действительная ситуация, непосредственная необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения, в котором

он оказался; совсем другое дело, когда речь идет о разрешении теоретической проблемы, прямо не связанной с практической ситуацией, в которой в данный момент находится человек» (2002, с. 413). «Выразительное движение из произвольной разрядки может стать речью, приобрести значение только в силу того, что субъект замечает то воздействие, которое оно оказывает на других. Ребенок сначала издает крик потому, что он голоден, а затем пользуется им для того, чтобы его накормили» (2002, с. 460). «...Одно и то же местоимение “он” или “она” сплошь и рядом в одном и том же предложении относятся к различным субъектам» (2002, с. 483). «Вставшая перед субъектом и принятая им задача, направляя его мысли по единому руслу, сосредоточивает их на едином предмете; этим и порождается сосредоточенность, которой обычно характеризуют внимание» (2002, с. 497). «В ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение этих критических точек» (2002, с. 521). «У маленьких детей и у некоторых взрослых – больших детей – чуть ли не каждое эмоциональное впечатление, не встречая собственно никакой устойчивой организации и иерархии мотивов, никаких барьеров, беспрепятственно иррадирует и диффузно распространяется, порождая чрезвычайно неустойчивые, переменчивые, капризные настроения, которые быстро сменяют друг друга; и каждый раз субъект легко поддается этой смене настроения, не способный совладать с первым падающим на него впечатлением и как бы локализовать его эмоциональный эффект» (2002, с. 554). «В контексте различных конкретных общественных ситуаций одно и то же действие может приобрести объективно различный общественный смысл. В контексте целей и мотивов действующего субъекта оно приобретает для него тот или иной личностный смысл» (2002, с. 594). «Так, оценка, направленная непосредственно на личность действующего субъекта, действует вообще иначе, чем оценка, направленная лишь на те или иные его действия» (здесь субъект приобретает личность, но, в свете других высказываний Рубинштейна, именно человек обладает личностью, а не субъект) (2002, с. 626). «Личность, субъект это... конкретный, исторический, живой индивид, включенный в реальные отношения к реальному миру» (2002, с. 740). «Будучи обусловлены внешними воздействиями, психические процессы определяют поведение, опосредствуя зависимость поведения субъекта от объективных условий» (2003, с. 272). «От такого обобщенного, итогового отношения человека к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации... Таким образом, возникает необходимость создания концепции жизни субъекта, человека...» (2003, с. 367).

Комментарий. В значении «человек», «индивид», «лицо» слово «субъект» употребляется наиболее часто. Во всех этих случаях без всякого ущерба для смысла текста мы можем заменить слово «субъект» словом «человек» или «индивид», иногда – «лицо» (они обычно тут же встречаются как синонимы). Анализ текстов показывает, что в приведенных отрывках в той или иной степени выраженности присутствует и исходная трактовка субъекта как философской категории, иногда достаточно явно, часто почти неразличимо, но все же это слово в данных текстах употреблено именно в значении «человек». Понятно также, что сама исходная трактовка субъекта как человека, позволяет использовать «субъект» и «человек» как неточные синонимы, хотя человек все же гораздо больше, богаче субъекта, субъект только один бледный, абстрактный аспект действительного человека в бесконечности его реальных проявлений.

Далее, можно предполагать, что в период написания анализируемых трудов языковая и культурная ситуация была такова, что слово «субъект» широкой публикой использовалось в значении «человек». Вернемся к статье в словаре С.И. Ожегова (1-е изд. – 1949 г., 2-е – 1952 г., 4-е – 1960 г.): значение 3) «разговорное – человек вообще, обычно характеризующийся отрицательно (подозрительный субъект, странный субъект)». Сейчас слово «субъект» в этом значении малоупотребимо, но в середине XX века было в достаточно широком ходу, что позволило ему войти и в словари (как известно, в словарях фиксируется уже сложившаяся практика использования слов с отсрочкой в 10–20 лет). Значит, в этом случае и Рубинштейном «субъект» легко употреблялся в значении «человек».

Наконец, можно выделить еще один момент (о котором хорошо знают литературные редакторы): чтобы избежать бесконечного повторения одних и тех же слов, которые требуются исходя из содержания текста, но что снижает эстетическое качество текста, и авторы, и редакторы ищут синонимы, которые никогда полностью не совпадают с заменяемым словом (тем более в научном тексте), но что облегчает и улучшает структуру текста для восприятия. Можно предположить, что сознательно или бессознательно чувство стиля также сыграло здесь свою роль.

Можно также сделать еще одно предположение. В перечисленных текстах наблюдается формирование сугубо психологического термина «субъект» в значении «человек как предмет психологического исследования». Это значение, с одной стороны, шире, чем субъект в качестве подопытного, поскольку включает не только экспериментальные ситуации, но и все психологические исследования, в том числе теоретические, с другой стороны, уже, чем человек, поскольку выделяет в нем психологическую сторону, т.е. берет человека только в его психологическом качестве. Если

это предположение верно, то мы тогда наблюдаем в текстах Рубинштейна возникновение важнейшей психологической категории, которой, по сути, лишена и современная психология, но которая могла бы свести воедино, интегрировать психологию человека, поскольку ни психология личности, ни общая психология (учение о психике) этой целостности не достигают.

#### 5. В значении Я, самосознания.

Примеры: «Для этого индивид должен быть в состоянии подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя, как “я”, как субъекта...» (2002, с. 566). «Поэтому последний завершающий вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, это вопрос о ее самосознании, о личности как “я”, которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца» (2002, с. 740). «Прежде чем стать субъектом практической и теоретической деятельности, “я” само формируется в ней» (2002, с. 741). «Субъект в специфическом смысле слова (как “Я”) – это субъект сознательной, произвольной деятельности» (2003, с. 273). «“Я” – это не сознание, а человек, субъект как сознательный деятель» (2003, с. 351).

Комментарий. Поскольку субъект как реальный живой человек как-то устроен, то он имеет определенную структуру. Эта структура имеет центр, ядро субъекта и ряд подвижных, изменчивых и многомерных кругов более периферийных областей, вплоть до тех, которые, являясь субъектом в смысле того, что они составляют человека, субъектом не являются в том смысле, что он не управляет ими, не сознает их, не подозревает об их существовании. Я может пониматься в разных смыслах, но если не углубляться в проблему, то именно оно является центром субъекта, а значит, несомненно, субъектом. Сам Рубинштейн прослеживает этапы становления человека как субъекта, формирование и развитие Я у него является неотъемлемым моментом этого становления, т.е. яйность субъекта – его необходимый элемент, он без него не существует. В разных частях своих работ Рубинштейн обращает внимание на разные аспекты человеческой субъектности: где-то он подробно рассматривает взаимоотношение субъекта и объекта в деятельности, где-то развертывает представление о субъекте как живом человеке, в приведенных отрывках акцент сделан на развитии самосознания.

#### 6. В значении «личность».

Примеры: «Становление предметного сознания, в котором субъект противопоставляется объекту, является, по существу, не чем иным, как идеальным аспектом становления личности как реального субъекта общественной практики» (2002, с. 36). «В итоге онтогенетического развития в жизнь

вступает и в жизни дальше формируется личность – субъект практической и теоретической деятельности» (2002, с. 198). «Поскольку личность бесспорно является субъектом деятельности и сознания, – тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия» (в этой цитате присутствуют два момента: а) личность – субъект деятельности и сознания и б) субъект – это тот, «кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия»; это позволяет различить у С.Л. Рубинштейна одно из используемых значений слова «субъект» как того, кто действует, и понять, что личность является таким субъектом) (2002, с. 210). «Характер формируется в процессе развития личности как субъекта, активно включающегося в многообразную совокупность общественных отношений» (2002, с. 738). «Первый этап в реальном формировании личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружающего, связан с овладением собственным телом, с возникновением произвольных движений» (2002, с. 741). «...Соотнесенный с личностью как реальным субъектом» (2003, с. 20), «...вопрос о личности как психологическом субъекте непосредственно связан с соотношением произвольных и так называемых произвольных процессов» (2003, с. 273).

Комментарий. Здесь, как и в предыдущем случае, присутствует представление о структуре субъекта. Если Я, самосознание – центр субъекта, то личность, если можно так выразиться, – его центральная периферия.

Таким образом, по существу, все приведенные трактовки субъекта у С.Л. Рубинштейна, несмотря на их видимые различия, сводятся к тому, что субъектом является реальный человек в его многогранной жизнедеятельности, направленной на познание и преобразование мира и самого себя. Когда эта деятельность обращена к самому человеку, то ее непосредственным субъектом является Я. Естественно, человек является субъектом не только познания и практики, как многообразно направленное существо, имеющее развитый внутренний мир, он – субъект сознания, созерцания, жизни и всех иных своих проявлений. Только понятие субъекта (субъекта вообще, философской категории субъекта) остается в логическом отношении наиболее общим и одновременно наиболее бедным по содержанию (предельно абстрактным), вмещающим в себя все более конкретные субъекты частных наук.

В то же время существующие концепции субъекта, разработанные теми или иными авторами с опорой на труды С.Л. Рубинштейна, имеют определенные основания в его произведениях, поскольку высказанные Рубинштейном идеи могут быть развиты в разных направлениях в зависимости от их истолкования и собственных авторских методологических установок. Это естественный процесс развития науки, в котором акцентируются

наиболее актуальные для современности смыслы понятий, соотнесенные с решаемыми социальными и научными проблемами.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
2. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология субъекта: хрестоматия / Сост. М.Н. Волкова. – Владивосток, 2007. – С. 63–79.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – СПб., 2003.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 2008.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. – СПб., 2004.
6. Декарт Р. Сочинения в двух томах. – М. Т. 1, 1989; Т. 2, 1994.
7. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. – 2003. – № 2. – С. 95–106.
8. Кабрин В.И. Антропологическая судьба субъекта // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 1. – С.52–68.
9. Кант И. Сочинения в 6 т. Т. 3. – М., 1964.
10. Карицкий И.Н. Понятие субъекта в философии и психологии // ЧФ: Социальный психолог. – 2005. – № 1 (9). – С. 32–39.
11. Карицкий И.Н. Понятие субъекта и объекта в философии и психологии // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 1. – С. 69–101.
12. Косилова Е.В. Субъект: от философии и психологии до психопатологии и эзотеризма // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 1. – С. 102–121.
13. Кузнецов В.Н. Немецкая классическая философия второй половины XVIII – начала XIX вв. – М., 1989.
14. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. – М., 1980.
15. Лекторский В.А. Субъект в истории философии: проблемы и достижения // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 1. – С. 5–18.
16. Микешина Л.А. Эмпирический субъект и категория жизни // Эпистемология и философия науки. – 2009. – № 1. – С. 5–15.
17. Мироненко И.А. Субъект и личность: о соотношении понятий // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 1. – С. 149–155.
18. Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского и др. – М., 2000.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 9–25.
20. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2002.
22. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003.

23. Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. – М.; Воронеж, 2006.

24. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. – Томск, 2002. – С. 20–30.

25. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М., 2005.

26. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб., 2007.

27. Чусов А.В. Современный концепт «субъект» и онтологические аспекты его становления // Методология и история психологии. – 2010. – Вып.1. – С. 19–31.

28. Oxford Dictionaries. 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://oxforddictionaries.com/>.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СВОБОДЫ СУБЪЕКТА В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И А. В. БРУШЛИНСКОГО**

*М.Д. Няголова*

*(Велико Търново (Болгария))*

«Вечная» проблема свободы давно и успешно разрабатывается в философии и других общественных науках. В большинстве из них выявляется универсальный, общечеловеческий смысл понимания свободы в контексте либеральных по преимуществу теорий общества. В психологии проблема свободы не имеет давней научной традиции, за исключением вопроса «свободы воли», характерного для философской психологии XIX века.

За последние годы в современной российской психологии появилось несколько работ, посвященных свободе. Комплексным подходом отличаются публикации К.А. Абульхановой и О.М. Пуздровой (1998), Г.А. Балла (1992; 1997), Е.И. Кузьминой (1994; 2004; 2007) и Д.А. Леонтьева (2000). Большинство авторов в своих историографических обзорах уделяют внимание психологическим аспектам свободы в трудах С.Л. Рубинштейна.

В контексте субъектно-деятельностного подхода, трактовка свободы неотделима от изучения человека как субъекта психики. Все исследователи подчеркивают значение этих рубинштейновских взглядов для понимания философско-психологической концепции ученого. По словам его ближайших учеников, «свобода оказывается той категорией, которая интегрирует в концепции Рубинштейна и этический, и социальный, и личностно-экзистен-

циальный аспекты жизни» (Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., 1989, с. 229). Украинский исследователь Г.А. Балл выделяет три аспекта свободы личности у Рубинштейна: «как самоопределение; как свобода человека в общественной жизни; как контроль сознания над собственными влечениями» (Балл Г.А., 1992, с. 7.). В новейшей работе Е.И. Кузьминой приводятся три основания психологической концепции свободы С.Л. Рубинштейна: онтологическое, аксиологическое и гносеологическое (Кузьмина Е.И., 2004).

Учитывая важность этих выводов, необходимо отметить решающую роль эпохи на формирование рубинштейновской концепции свободы, критическое отношение ученого к идеологии и политики ленинизма и сталинизма. Таким образом, еще до разработки психологического аспекта свободы Рубинштейн подробно рассматривает политический смысл свободы в тоталитарном государстве. Тоталитарность, по его мнению, достигла высшего уровня в фашистском и социалистическом государствах, где «принцип централизации власти и полного отказа от какого-бы то ни было юридического обоснования ее действий одновременно связан с идеологией добровольного и даже фанатического ее передоверения одному лицу, отказа от власти самих масс» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 105). В этих условиях индивидуальные права человека, а также минимальная свобода конкретных людей не существуют. Права и свободы коллектива или массы людей тоже отсутствуют, несмотря на то, что идеология выдавала их за реальные, т.е. «интересы диктатора выдавались за интересы народа» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 106). Свобода всегда связана со способом жизни конкретных людей. Она относится к индивидуальным человеческим проявлениям, возможности которых обеспечивает политическая организация общества. Когда тоталитаризм лишает субъекта свободы, то изменяется и личностный склад человека. На формирование познавательных и нравственных характеристик субъекта негативное воздействие оказывают «вечная» истина и тоталитарная «вера». Принципам тоталитарной идеологии Рубинштейн противопоставляет скептицизм картезианского рационализма, отмечая, что «политическая проблема свободы связана с проблемой истины, достоверности: свобода есть сомнения, необходимость проверки, индивидуального разума и отсюда – индивидуальной совести» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 105). Право личности на индивидуальный выбор имеет общечеловеческий смысл. Тоталитаризм характерен не только для России, но и для любого государства, в котором личность лишают этого права.

Незадолго до Рубинштейна, Г. П. Федотов в эмиграции пишет, что признаками несвободы пронизана вся российская культура и жизнь. Только

Западной Европе присущи атрибуты свободы. Поэтому Вторая мировая война открыла российскому человеку «окно» свободы (Федотов Г.П., 1992).

Выводы Рубинштейна, пережившего блокаду Ленинграда, затем оказавшегося в русском тылу, отличаются более дифференцированным подходом. Он размышляет о встрече «двух культур», «западной и восточной», на поле войны.

Идеологии не тождественны культурным особенностям народов. Не все культурные феномены Запада можно определить как прогрессивные. Проявления свободы относятся и к религиозным верованиям. И хотя в «Человеке и мире» Рубинштейн не разрабатывает традиционную для философии и психологии православия проблему свободы воли, он интереснейшим образом противопоставляет проблему свободы религиозным принципам католицизма. По его мнению, тоталитарность имманентна католицизму, но чужда русскому национальному складу, духу (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 105). Истоки стремления русского народа к свободе следует искать не только в конкретной социальной ситуации, но и в исторически сложившемся религиозном выборе православия в противовес католицизму. В своих текстах Рубинштейн не называет православия, но отмечает, что «протестантизм (Лютер) было свойственно стремление духовного раскрепощения человека, признание разума и совести индивида» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 104).

Религиозный выбор не только способствует воспитанию духа свободы, но и обеспечивает развитие культуры данного народа. Достаточно вспомнить, что славянские философия и культура ведут свое начало от IX века, когда в католическом Риме Константин Кирилл-Философ защищает право славянских народов иметь свою письменность и читать на своем родном языке.

Другой аспект проблемы свободы в творчестве Рубинштейна связан с идеей творческой самодеятельности субъекта. Обобщающий вывод статьи «Принцип творческой самодеятельности» приводит к возможности отождествления свободы с творческой активностью личности. В цикле рубинштейновских работ об отношениях педагогики и психологии идея свободы субъекта получает выражение в понимании обучения как сотрудничества школьника и учителя. Именно в процессе сотрудничества ученик не просто овладевает знанием, но открывает его, формирует свое когнитивное отношение к нему (Рубинштейн С.Л., 1940). Таким образом, весь процесс учебной деятельности рассматривается Рубинштейном как познавательное сотрудничество на основе методологических предпосылок, идущих от неокантианской теории социальной педагогики П. Наторпа.

В своей целостной философско-психологической концепции Рубинштейн предлагает понимание проблемы свободы на основе анализа тотали-

тарного общества, в котором свобода индивидуального субъекта ограничена. Тоталитарному типу общества он противопоставляет принципы либерализма, нашедшие выражение в идеях протестанства, демократической организации государства, в принципах субъектности социальной педагогики. Его идеи о свободе субъекта отражают тот исторический период, в котором проблема свободы имеет более теоретический, чем прикладной смысл.

Рубинштейновские традиции продолжили его ученики – следующее поколение психологов, которым довелось жить и работать в условиях краха тоталитаризма. Изменение политических и социальных условий – предпосылка появления новых выводов о значении свободы для становления и развития субъекта психики. Наиболее яркое воплощение эти тенденции находят в трудах блестящего ученика Рубинштейна – А. В. Брушлинского.

Большую часть своего научного творчества Брушлинский посвящает изучению проблемы свободы не только индивидуального, но и группового субъекта. Он рассматривает свободу как самую существенную характеристику субъекта, указывая, что «субъект – это прежде всего свободный человек, свободные люди» (Брушлинский А.В., 2003, с. 18).

Свобода субъекта соотносится с конкретными проявлениями творческого мышления. Утверждая творческий характер любого процесса мышления, Брушлинский доказывает, «что мышление как процесс всегда является открывающим нечто существенно новое, продуктивное» (Брушлинский А.В., 1996). Следовательно, у каждого мыслящего субъекта имеется потенциальная способность к творческим, т.е. к свободным проявлениям. Кроме того, принцип творческого характера мышления применим и к исследованию особенностей группового субъекта, решающего мыслительные задачи.

Проявления творческой свободы индивидуального и группового субъекта в максимальной степени зависят от существующих для этого общественных условий. В разных обществах разные возможности и предпосылки проявления творчества. В условиях тоталитаризма предпочтение отдавалось негуманной педагогической практике, которая не только не являлась стимулом, но и ограничивала всякую самостоятельность учителей и тем более учеников (Брушлинский А.В., 1995, с. 12). В обществе, основанном на демократических принципах, актуальными оказываются гуманистические подходы обучения и воспитания, которые в максимальной степени учитывают творческие проявления человека.

Реальная возможность творчества и есть свобода. Свобода творчества субъекта выражается в саморазвитии и самовоспитании. Согласно Брушлинскому, такое явление как «воспитание духовности», тоже невозможно без самовоспитания. Настоящее воспитание является «сотворче-

ством» в ходе совместной деятельности субъектов – воспитателей и воспитанников (Брушлинский А.В., 2003).

Наряду с исследованием взаимоотношений творчества и свободы, Брушлинский разрабатывает и другой существенный аспект проблемы свободы, относящийся к индивидуальному выбору нравственных ценностей. Гуманистическое понимание субъекта ставит вопрос о том, «насколько другие люди и общество в целом имеют моральное право воспитывать, формировать... любого человека в духе строго определенных нравственных ценностей» (Брушлинский А.В., 2003). Согласно Брушлинскому, подобный подход, принадлежащий житейской этике со времен тоталитаризма, всегда приводит к навязыванию индивидуальному субъекту определенных идеалов в качестве абсолютной истины. Поскольку все это сводится к «вмешательству в личную жизнь людей и превращается в попытку изменить ее», он считает позитивным применение понятия психологической защиты личности (Брушлинский А.В., 2003). Таким образом, быть свободным человеком означает иметь право на свой субъективный мир, от содержания которого зависят личностный выбор и решения.

Исследуя проблему свободы субъекта, Брушлинский по-новому ставит вопрос и о свободе научного творчества, о свободе ученого. Тоталитаризм в науке утверждает принцип внешнего детерминизма, согласно которому человек оказывается лишь объектом внешних, т. е. общественных влияний. Методологической противоположностью внешнего детерминизма является рубинштейновский принцип «внешнего через внутреннее», который по своей сути лежит в основе антитоталитарного понимания субъекта. Следовательно, в условиях демократического развития общества научные взгляды ученого оказываются свободными от вмешательства любой идеологии.

А.В. Брушлинский последовательно развивал идеи своего учителя – С.Л. Рубинштейна. Наряду с этим, он изучал работы Н.А. Бердяева, посвященные человеческой свободе, а также философско-либеральную теорию Фридриха Хайека. Эту направленность его интересов можно рассматривать как еще одно проявление обращения ученого «к ценностно-смысловым контекстам, соответствующим постнеклассическому способу мышления» (Знаков В.В., 2003, с. 23). Притом, необходимо учесть, что первое применение постнеклассических принципов в российской психологии осуществлено в работе Рубинштейна «Человек и мир». Таким образом, на новом научном этапе, Брушлинский продолжил изучение свободы как проявление субъекта в деятельности и общении.

## Литература

1. *Абульханова К.А., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. – М.: Наука, 1989.
2. *Абульханова К.А., Пуздрова О.М.* Российская проблема свободы и смирения, Психология личности: новые исследования / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Изд. “Институт психологии РАН”, 1998. – С. 25–37.
3. *Балл Г.А.* Идеи С.Л. Рубинштейна и разработка творческой модели свободной личности, Рубинштейновские чтения / отв. ред. И.Г. Белявский. – Одесса, 1992. – С. 7–8.
4. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №5. – С. 7–19.
5. *Брушлинский А.В.* Мышление, учение, воображение. – М.-Воронеж: 1996.
6. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. – СПб.: Изд. “Алетейя”, 2003.
7. *Брушлинский А.В.* Избранные психологические труды. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
8. *Знаков В.В.* Психология субъекта и герменевтика // Психология: современные направления междисциплинарных исследований / под ред. А.Л. Журавлева и Н.В. Тарабриной. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003. – С. 29–43.
9. *Знаков В.В.* А.В. Брушлинский: верность традициям и эволюция научных взглядов // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления / под ред. В.В. Знакова и Т.В. Корниловой, Издательство «Институт психологии РАН», М., 2003, с. 17 – 24.
10. *Знаков, В.В.* Психология субъекта А.В. Брушлинского, герменевтика субъекта М. Фуко и психология человеческого бытия, Личность и бытие. Субъектный подход, под. ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Издательство „Институт психологии РАН”, 2008. – С. 31–37.
11. *Кольцова В.А.* Рыцарь психологии (к юбилею А.В. Брушлинского) // Личность и бытие. Субъектный подход / под. ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: Издательство „Институт психологии РАН”, 2008. – С. 40–43.
12. *Кузьмина Е.И.* Проблема свободы в научном творчестве С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 5–16.
13. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы. Теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.

14. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы само-детерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1.

15. *Няголова М.* Хуманистичната психология. – Велико Търново: Университетско издателство «Св. св. Кирил и Методий», 2006.

16. *Няголова, М.Д.* Проблема свободы субъекта в творчестве А.В. Брушлинского // Личность и бытие. Субъектный подход / под. ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: Издательство „Институт психологии РАН”, 2008. – С. 48–50.

17. *Няголова, М.Д.* У истоков философского гуманизма С.Л. Рубинштейна // Философия России второй половины XX века: Сергей Леонидович Рубинштейн / под ред. К.А. Абульхановой. – М.: РОСПЭН, 2010. – С. 244–257.

18. *Няголова М.* Проблема свободы субъекта в психологических теориях С.Л. Рубинштейна и его Московской школы: Сборник доклады от Годишната университетска научна конференция с международно участие: 23 – 24 юни 2011. Том 1 / под ред на И. Георгиева. – Велико Търново: НВУ «Васил Левски», 2011. – С. 167–175.

19. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1940.

20. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М.: Наука, 1997.

21. *Селиванов В.В.* Мышление в личностном развитии субъекта. – Смоленск: Универсум, 2003.

22. *Федотов Г.П.* Россия и свобода, Судьба и грехи России. Т. 2. – СПб.: издательство «София», 1992. – С. 276–303.

## **ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ.**

***В.О. Мохова***

*(Нижний Новгород)*

Изучение истории гендерной психологии и истории изменения гендерных стереотипов имеет большое значение не только для психологической науки, но и для всего общества в целом. Историческое рассмотрение гендерных взаимоотношений в семье и в обществе позволит определить направление дальнейших изменений и фактор, определяющий сохранность семейной пары или социальные ожидания, связанные с полоролевыми позициями в данный временной период. Рассмотрим отражение периодов

развития гендерной психологии в работах отечественных ученых подробнее.

Т.В. Бендас выделяет в истории гендерной психологии 5 этапов:

1. Разработка соответствующих идей в русле философии (от античных времен до конца XIX в.);
2. Формирование предмета и разделов гендерной психологии (конец XIX – начало XX в.);
3. «Фрейдовский период», связанный с именем З. Фрейда и психоанализом (начало XX в. – 1930-е гг.);
4. Начало широких экспериментальных исследований и появление первых теорий (1950-1980-е гг.);
5. Бурное развитие гендерной психологии: всплеск экспериментальных исследований, теоретическое осмысление эмпирических фактов, адаптация известных методов и методик для изучения гендерной проблематики и создание специфических гендерных методик (с 1990-х гг. по настоящее время) [1].

В отечественной науке этапы несколько иные: конец XIX - начало XX в.; 1920-1930-е гг.; 1960-1980-е гг.; с 1990-х гг. [1]

Мы предлагаем начать обсуждение происхождения и развития гендерной проблематики с «дофилософского этапа» – первых упоминаний о различиях требований социума к мужчинам и женщинам.

Распространенное заблуждение о матриархате (М. Гимбутас, И.Я. Бахофен, Л.Г. Морган и др.) как одном из этапов развития общества было разбито о неоспоримые доказательства этологов [5]. Естественным для общества охотников и собирателей являлось разделение мужского и женского труда – охоты и собирательства соответственно. Женщины, в силу своих репродуктивных особенностей, не могли принимать активного участия в охоте, а количество времени, которое женщина должна была уделять детям, привязывало ее к месту стоянки, и делало «хранительницей очага». Разделение труда предопределяло и формирование качеств, способствующих выживанию. Быстрая реакция, умение действовать в команде, сила, ловкость, целеустремленность, неутомимость, самопожертвование – качества, которые ценились у мужчин. Повышенная чувствительность, осторожность, внимание к деталям – характеристики, сложившиеся у женщин [8].

На первом этапе становления гендерной психологии Платоном Афинским вводится понятие андрогинов, звучит мысль о дополнительности полов. Аристотель Стагирит четко определяет смысл жизни женщины – вынашивать потомство и вести хозяйство. Возрождение приносит темы равенства способностей мужчин и женщин. Впервые, благодаря Мэри Уоллсто-

ункрафт, звучит идея о «природных» склонностях как результате воспитания [2].

Ключевым событием второго этапа становится возникновение феминизма, что дает толчок для исследований психологии женщины, психологии половых различий, гендерной и сексуальной социализации [2]. Равноправие женщин на Западе отвоевывалось самими женщинами, тогда как в России номинальное равноправие было фактически навязано женщинам в 1918 году, в связи с необходимостью высвобождения ресурсов для восстановления экономики страны. На Западе итогом «тихой женской революции» стало получение женщинами в целом ряде стран половины мест во всех структурах власти – от местного самоуправления до парламента. В России же, итогом стала двойная занятость советских женщин, фактическая невозможность остаться дома и заниматься домашним хозяйством, хроническая усталость и устойчивая реакция «идиосинкразии» на сам вопрос эмансипации женщин и проблему равенства» [4, с.94].

На третьем этапе З.Фрейдом разделяются механизмы развития мальчика и девочки. Своя линия развития девочки основана на зависти к пенису, что ведет за собой признание девочкой своей нарцисстической раны и появление чувства малоценности [9]. Именно З.Фрейду гендерная психология обязана появлением женщины в психологии как объекта исследования, не идентичного мужчине.

Сексолог Джон Мани в 1955 г. при изучении интерсексуальности и транссексуальности использовал термин «гендер». После этого понятие стало широко использоваться социологами, юристами и американскими феминистками.

Рассмотрим научные предпосылки развития гендерных исследований в отечественной психологии. По мнению И.С. Клециной, в начале XX столетия («Фрейдский период», по Т.В. Бендас) отечественных публикаций по психологии пола не было. Переведенную на русский язык в начале века книгу австрийского ученого О. Вейнингера «Пол и характер» встретило критическое отношение читателей [6].

Отечественные философы (В.С. Соловьев, Н.Н. Бердяев, В.В. Розанов) противопоставляли психологические качества мужчин и женщин, феминное начало всегда выступало только как дополнительное [6].

В учебной и научной литературе во второй половине XX столетия (60-80-е гг., или четвертый период по Т.В. Бендас) практически не используются понятия «пол», «половые различия», «маскулинность/феминность». В конце 1960-х – начале 1970-х гг. стали появляться публикации, посвященные этим проблемам, наиболее значимыми из которых являются работы известных отечественных ученых И.С. Кона и Б.Г. Ананьева [6].

Работы исследователей, проводившиеся в 80-е гг., И.С. Клецина предлагает условно разделить на две группы.

1. Исследования, где данные о различиях в поведении и психологических характеристиках между людьми разного пола были получены как дополнительные факты в контексте решения других научных проблем (Репина Т.А., Привалова Н.Я., Абраменкова В.В.).

2. Работы, которые изначально были ориентированы на решение каких-либо проблем психологии пола (Каган В.Е., Мелтсас М.Х., Юферова Т.И.) [6].

Начиная с 90-х гг. XX столетия (пятый период по Т.В. Бендас) ослабление цензурных запретов и идеологического контроля приводит к поиску в психологии пола новых областей изучения: рассматриваются половые различия в Я-концепции, морально-этические установках, половой идентичности (например, работы В.В. Знакова, И.В. Романова, Б.И. Хасана) [6].

Гендерные исследования в отечественной психологии середины 90-х годов сменили период, который И.С. Кон назвал периодом «бесполого сексизма». Психология пола как раздел дифференциальной психологии и вопросы пола и взаимоотношений мужчин и женщин, рассматриваемые в классических психологических концепциях Фрейда, Юнга, Адлера, Хорни – являлись теоретическими основаниями для данных работ [7].

Клецина И.С. выделяет следующие теоретические направления, в рамках которых отечественные исследователи проводят гендерно-ориентированные изыскания: психология половых различий, женская психология, социально-конструктивистское направление [7, с.188].

Исследования женщин и гендерные исследования в западных обществах начали осуществляться примерно с 1970-х годов. Благодаря женскому движению выделилось три исследовательских направления:

1. Поло-ролевой подход, опирающийся на либеральный феминизм (Sex-role theory);

2. Исследования женщин как отражение радикально феминистских взглядов (women studies);

3. Гендерные исследования (gender studies) как научное направление, институционализированное в связи с развитием движения цветных феминисток и социально-конструктивистского и постструктуралистского подходов [7, с.181].

В истории развития собственно гендерной проблематики в западной психологии И.С. Клецина также выделяет три направления.

1. Первое направление гендерных исследований развивалось под влиянием полоролевого подхода. Доминирующая парадигма психологических

исследований пола этого периода – парадигма половых (гендерных) различий.

2. Второе направление гендерных исследований формировалось под влиянием психоанализа и других классических психологических концепций. Научная ориентация данного направления – парадигма уникальности женской психологии.

3. Третье направление гендерных исследований оформляется под влиянием социоконструкционистского и постмодернистского интеллектуальных движений. Здесь доминирующей стала парадигма социального конструирования гендера [7, с.181].

Рассмотрим направления гендерных исследований подробнее.

Первое направление – парадигма «половых различий», берет свое начало в первой половине XX столетия («Фрейдский» период по Т.В. Бендас), «женское» и «мужское» воспринимаются как противоположности и взаимодополнения [7].

Вера в безусловное интеллектуальное превосходство мужчин, сочеталась с убеждением о женской врожденной интеллектуальной слабости и, следовательно, бессмысленности предоставления женщинам равных образовательных прав. Это соответствовало взглядам Ч. Дарвина, С. Холла, Р. Торндайка, Р. Кеттела, З. Фрейда и других авторов того периода.

Полоролевой подход, опиравшийся на структурный функционализм, получает широкое распространение в 60-70 годы (четвертый период по Т.В. Бендас). Особенностью подхода является внимание к следующим процессам: воздействие институтов социализации, формирующих личность в соответствии с доминирующими культурными нормами, ценностями, образцами маскулинного и феминного поведения; возможность субъекта интериоризировать предлагаемые культурные стандарты [7].

Основным достижением психологов-феминистов в этот период, согласно И.С. Клециной, стало доказательство того, что в исследовании различий в психологических характеристиках и поведении мужчин и женщин можно получить корректное объяснение лишь принимая во внимание социальные обстоятельства, опосредующие их возникновение.

Второе направление – парадигма уникальности женской психологии – формировалось под влиянием психоанализа.

Феминистская или женская психология в 80-х годах стремилась показать, что психология женщины является более совершенной, чем у мужчин, а женская способность к деторождению была основой дискриминации женщин.

По мнению И.С. Клециной, недостатком данного направления явилось акцентирование внутреннего психологического женского единообразия без учета индивидуальных, этнических, возрастных и других различий.

В центре внимания третьего направления (конец четвертого – пятый этап по Т.В. Бендас) – парадигмы социального конструирования гендера – механизмы создания, воспроизводства и поддержания множественного гендерного неравенства. Гендер здесь понимается как социально сконструированное отношение неравенства по признаку пола [7].

Согласно И.С. Клециной, феминистски ориентированные ученые стали одними из первых, кто применил интерпретационные исследовательские стратегии, документально подтвердил процесс научного конструирования пола, продемонстрировал практическое назначение конструкционистского анализа и обратился к проблеме оснований конструкционистской метатеории.

Главными достижениями данного направления стали снятие равенства между понятиями «пол» и «половые различия», подчеркивание деятельностного характера усвоения субъектов опыта и понимание гендерного различия как конструирования, а не просто как различия-дополнения, как это было в поло-ролевой теории [7].

Как женщина Симоны де Бовуар есть «становление», так и гендерные характеристики, согласно данному направлению, не обладают устойчивостью, олицетворяя собой изменение, противоречие, процесс [3, 7].

Таким образом, рассматривая направления гендерных исследований в отечественной и зарубежной психологии, можно сделать вывод о совпадении общих направлений при различии в тематическом наполнении и культурной специфике проводимых исследований. Особенности развития гендерной психологии в нашей стране являются период запрета на сексуальную тематику («бесполоый сексизм») и искажение восприятия идей феминизма, связанное с тем, что право работать было реализовано как непрерывная обязанность женщин, вынужденных из-за этого сочетать полную занятость на работе с ведением домашнего хозяйства. На основе исторических гендерных исследований возможно обнаружение механизмов функционирования и коррекции сексистских установок, разработка обучающих и социальных программ, направленных на нейтрализацию сексистской позиции в современном обществе.

### **Литература**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с: ил.

2. Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С.87-95
3. Бовуар С. де Второй пол Т1 и 2: Пер. с франц./Общ. ред. и вступ. ст. С. Айвазовой, коммент. М.В. Аристовой. – М.: Прогресс; СПб.: Алетейя 1997. – 832с.
4. Гендерная экспертиза российского законодательства / Отв. ред. Л.Н. Завадская. – М.: Издательство БЕК, 2001. – 272 с.
5. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей / В.Р. Дольник – СПб.: Изд-во Петроглиф, Москва : Изд-во МЦНМО, 2009. – 352 с., илл.
6. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. – 2003. – №1.
7. Клецина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии // Общественные науки и современность. – 2002. – №3. – С.181-192
8. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.47-57.
9. Фрейд З. Тотем и табу: Сб. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 448 с.

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ  
ВНУТРЕННЕГО ПЛАНА ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ**

*И.Ю. Троицкая*  
(Арзамас)

Проблема развития у человека внутреннего плана действий (ВПД) является одной из наиболее интересных и в то же время глобальных в психологических исследованиях. Становление способности человека действовать в уме, умений планировать и контролировать свою деятельность в соответствии с осознаваемой целью разрабатывалась в психологической науке во многих теоретико-прикладных направлениях. Особый интерес исследователи проявляли к закономерностям развития ВПД у детей дошкольного и младшего школьного возраста, ведь умственное развитие ребенка – важнейшая составная часть его общего развития, подготовки его к учебе и ко всей будущей жизни.

Главный аспект анализа ВПД – анализ специфических психологических особенностей интеллекта, возникающих и формирующихся в процессе общественно-исторического развития. Это теснейшим образом связано с обширным кругом исследований, посвященных конкретно-научному анализу сознания и деятельности человека. Не менее тесно связан анализ ВПД и с психологией познавательных процессов – восприятия, памяти, мышления и речи.

Социально-исторический подход к изучению человеческой деятельности прочно утвердился в психологической науке. В 20-30 годы в работах Л.С. Выготского начато систематическое изучение ее социальной природы. Он строил свою теорию на основе анализа трудовой деятельности, главным признаком которой является применение орудий. Эта деятельность с самого начала общественна, ее формирование предполагает усвоение средств и способов, выработанных на протяжении истории общественного развития. Передача общественно-исторического опыта с самого начала могла проходить лишь во внешней форме – образцов действия и речи. Психические процессы человека, формируемые под влиянием деятельности практической, строятся по аналогии с последней и генетически с ней связаны. Таким образом, структура практической деятельности человека определяет особенности формирования психических процессов.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготский стремился раскрыть социальную природу «высших» психических функций: «Регулирование посредством слова чужого поведения приводит к выработке вербализованного поведения самой личности» [1934, с. 194]. Любая психическая функция человека, как подчеркивал Л.С. Выготский, сначала формируется в плане социальном, как форма сотрудничества между людьми, а затем в плане психологическом, становясь внутренней и индивидуальной.

Центральное место в формировании высших психических функций занимает речевая деятельность, или речевые процессы. Речь в процессе развития последовательно превращается из средства общения в орудие мысли и способ планирования действий, придавая им разумный характер. Л.С. Выготский, говоря о соотношении мышления и речи, писал: «Слово так же относится к речи, как и к мышлению... Слово всегда выступает как акт мышления, так как характеризует предмет или явление, обозначаемое им, обобщенно» [1983; т. III; с. 53]. Речевое планирование ребенком своих действий автор рассматривал как факт интеллектуализации слова, который возникает не сразу.

Мышление и речь, с точки зрения Л.С. Выготского, имеют разные генетические корни, первоначально выполняют различные функции и развиваются отдельно. Примерно в двухлетнем возрасте у ребенка речь становит-

ся интеллектуализированной, а мышление - речевым. Если в раннем возрасте речь тесно слита с практическим действием и с ситуацией общения, то в дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственной практической деятельности и проявляются ее новые функции в деятельности. Центральная особенность дошкольного возраста - возникновение регулирующей, планирующей функции речи.

Дальнейшее развитие эти идеи Л.С. Выготского получили в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Л.Ф. Обуховой и других отечественных психологов.

Разрабатывая общую теорию деятельности, А.Н. Леонтьев в качестве конституирующей характеристики деятельности называет ее предметность. Представляется особенно важным выделение автором двух форм, в которых выступает предмет деятельности: первично – в своем независимом существовании, вторично – как психический образ предмета. Соотношение внешней и внутренней деятельности – одна из центральных психологических проблем.

В настоящее время общепризнанно, что внутренним, умственным процессам предшествует внешняя, предметная деятельность. Л.С. Выготский отмечал, что высшие психические функции формируются в результате интериоризации определенных внешних форм деятельности. Внешние действия с реальными предметами после ряда последовательных преобразований переносятся во внутренний план. Эти идеи были развиты в работах Л.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и других авторов.

В работах П.Я. Гальперина и его учеников выделен ряд уровней выполнения действия, которые характеризуют последовательность превращения внешнего действия во внутреннее. Таких уровней пять: уровень прослеживания чужого действия в поле восприятия; уровень материального действия, выполняемого с материальными объектами; уровень действия в «громкой речи без предметов»; уровень действия «во внутренней речи». На пятом уровне самонаблюдение не обнаруживает ни чувственных образов предметов, ни звуковых образов речи. «Иначе говоря, – отмечает П.Я. Гальперин, – в результате автоматизации и сокращения «внешней речи для себя» предметное действие в уме превращается в мысль об этом действии, «чистую мысль» о решении задачи, которое это действие составляет» [1966; с. 29]. Таким образом, в теории интериоризации внутренний план действий является преобразованной моделью внешнего действия.

Вопросы соотношения внешней и внутренней деятельности занимают существенное место в исследованиях С.Л. Рубинштейна. Им была подвергнута критике характеристика интериоризации внешних действий как механизма формирования психической деятельности (или умственных действий,

что по П.Я. Гальперину, и есть внутренняя психическая деятельность). Так была обозначена проблема внутренних условий психического развития. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что сознание индивида, всегда формируясь под воздействием общественного сознания, отнюдь не является его прямой проекцией. Процесс присвоения общественного опыта происходит не «сам по себе», а с учетом внутренних механизмов детской психики.

Вскрытие этих «психологических механизмов» С.Л. Рубинштейн ставил одной из главных задач психологических исследований. В процессе построения внешних действий одновременно формируется и определенная их внутренняя схема, которая несет не только функцию объединения отдельных внешних действий в целостную систему, но и функцию управления. Если для ребенка внешняя деятельность выступает как осмысленное образование, то это означает, что он: осознает цель деятельности, построил общую схему действий для ее достижения, осознает иерархию промежуточных и главной цели.

В основе такого понимания лежит сформированный ВПД. Однако становление ВПД осуществляется через постепенное осознание организации внешних действий и одновременно с ними. Его развитие в результате тех или иных форм обучения определяет целенаправленность и усложнение практической деятельности ребенка.

Такое понимание формирования внутренних умственных действий можно встретить в исследованиях Я.А. Пономарева, В.Н. Пушкина, К.А. Славской, Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца, Е.И. Исаева, В.В. Давыдова, В.И. Лубовского, В.Х. Мягкаяева и других.

Я.А. Пономарев (1967) в своих исследованиях связывал особенности интеллектуального развития ребенка с уровнем развития его ВПД, функционирующего в тесной связи с внешним планом. Под внутренним планом действий автор понимал возможность ребенка действовать в уме, рассматривая ее как ключевое условие развития специфических для человека интеллектуальных способностей.

Н.Н. Поддьяков (1977), рассматривая вопрос о развитии мышления у детей дошкольного возраста, одной из форм ВПД обозначал как наглядно-образное мышление, умение ребенка оперировать конкретными образами предметов. К концу дошкольного возраста, отмечал Н.Н. Поддьяков, у детей формируется ряд важных психологических новообразований, существенно изменяющих структуру внутренней деятельности: «...она значительно усложняется по своей структуре, ... развиваются способности предвосхищать в плане представлений или речевом плане как ближайшее, так и более отдаленные результаты своих действий» [1977; с. 261-263].

А.З. Зак рассматривал способность действовать «в уме» как компонент теоретического способа решения задач. «Первая характеристика способности действовать «в уме» – возможность человека заранее представить то, что получится в результате его усилий, возможность иметь образ будущего результата. Вторая характеристика этой способности связана с возможностью спланировать путь достижения поставленной цели, разработать мысленно способ получения результата в конкретных условиях» [1982; с. 65-71].

Во многих исследованиях, посвященных анализу мыслительной деятельности детей, ВПД представлен как умение планировать предстоящую деятельность ребенком (В.Х. Мягкаев, Е.И. Исаев, И.И. Кондратьева и др.).

Рассматривая интересующую нас проблему, невозможно не обратиться к тем данным, которые накоплены в нейропсихологии. Концепция структурно-функциональной организации мозга, разработанная А.Р. Лурия, во многом объясняет проблему происхождения сознательного действия человека, умения программировать и контролировать свою деятельность. Так, он писал: «Мозг человека не только перекодирует полученную информацию в систему понятий, он позволяет отвлечься от наглядных, случайных впечатлений и создать внутреннюю систему кодов, управляющих поведением и делающих это поведение осознанным. Формируются сложные программы поведения и осуществляется их регуляция» (1969). Префронтальные отделы коры играют важную роль в регуляции состояний активности человека, приводя их в соответствии с формулируемыми с помощью речи намерениями и замыслами. По многочисленным экспериментальным исследованиям (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, К. Прибрам, Л.С. Цветковой и др.), «...префронтальные отделы мозговой коры созревают на относительно поздних этапах онтогенеза (в 4 - 8 летнем возрасте). Темп роста площади лобных областей мозга резко повышается к 3,5 - 4 годам; второй скачок приходится на возраст 6 - 8 лет» [1973; с. 113].

Наиболее емкое исследование ВПД у детей младшего школьного возраста было проведено Я.А. Пономаревым (1967). Исходная задача исследований автора заключалась в описании внешних характеристик ВПД, в поисках признаков, указывающих на его развитие.

В процессе исследования были обнаружены широкие индивидуальные различия: на одном полюсе оказались дети, системы действий которых непосредственно определялись «логикой внешней ситуации», на другом – дети, решающие задачи сообразно ясно намеченному плану. Данные полюса представляли конечные звенья цепи индивидуальных различий. Я.А. Пономарев показал, что звенья этой цепи и есть различные уровни развития ВПД – этапы его формирования. Исходя из анализа способностей различных ис-

пытуемых действовать в уме, Я.А. Пономаревым было намечено 5 этапов развития ВПД:

I. Этап фона – исходный уровень, начиная с которого рассматривалось развитие ВПД. Дети на этом уровне не способны действовать во внутреннем плане, ставить и решать теоретические задачи. Целью их действий может быть лишь достижение практического результата.

II. Этап репродуцирования. Дети, находящиеся на этом этапе, решают задачи только во внешнем плане, во внутреннем – только репродуцируют готовые решения. Попытки действовать в уме приводят к утрате задачи. Оперирование усвоенным действием при решении задачи происходит без достаточно выраженного осмысленного плана – путем элементарного манипулирования.

III. Этап манипулирования. Задачи решаются манипуляцией представлениями предметов. Если детям приходится репродуцировать во внутреннем плане действия, которые они предварительно проделывали во внешнем плане, то ошибки почти не допускаются. Им трудно удержать задачу во внутреннем плане. При действии во внешнем плане задача удерживается ими значительно прочнее.

IV. Этап трансформирования. Решения находятся манипуляцией представлениями предметов. При повторном обращении к задаче уже найденный путь составляет основу повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи. Таким образом, дети строят план решения только при опоре на предварительную манипуляцию.

V. Этап региментирования. Способ решения задачи приближается к тому, который характерен для интеллектуально развитых взрослых. Действия систематичны, построены по замыслу, программированы развернутой программой, строго соотносены с задачей и во всех случаях детерминированы ею.

Итак, общая картина развития ВПД, представленная в исследованиях Я.А. Пономарева, показывает, что даже учащиеся первых классов распределяются по всем этапам развития ВПД. «Следовательно, роль возраста в распределении учащихся по указанным этапам ограничена и чисто возрастные особенности не исключают возможности добиться при определенных условиях существенных сдвигов в этом развитии» [1967; с. 210 -212].

Представляют интерес исследования, посвященные анализу мыслительной деятельности детей, где внутренний план действий представлен как умение ребенка планировать предстоящую деятельность. Так, согласно экспериментальным данным В.Х. Мягкаяева (1970,1974), планирование как мыслительный поиск систем носит преднамеренный характер (замысел) и осуществляется на основе предвидения ребенком результатов будущих дей-

ствий на определенную «глубину». Им выявлены различные возможности младших школьников осуществлять планирующую функцию мышления. Анализируя возможные варианты характера планирования, автор выделил следующие типы планирования: 1) манипулятивное; 2) пошаговое (при этом дети решают задачи путем постепенных, «пошаговых» изменений ситуации); 3) ближнее (дети предварительно намечают промежуточные результаты будущих действий и связывают их между собой); 4) выбор рационального варианта (при этом на основе внутренних проб ребенком выделяется и испытывается несколько возможных вариантов решения и выбирается наиболее рациональный).

Е.И. Исаев (1984) характеризует ВПД как важнейший компонент теоретического мышления наряду с анализом и рефлексией. Его исследование было направлено на экспериментальное изучение некоторых условий становления и развития у младших школьников способности планирования своей деятельности. Для этого им была разработана экспериментальная задача на маневрирование. Результаты проведенных исследований позволили выделить три способа решения этой задачи: манипулятивный, эмпирический и теоретический. Автор подчеркивал, что планирование является производным от действия анализа, направленного на выделение детьми существенных отношений компонентов задачи. «Разумное участие самих детей в конструировании экспериментальной ситуации, ... увеличение доли самостоятельности в деятельности по выявлению общего принципа решения задачи дает более высокие показатели действия планирования» [1984; с. 59].

И.И. Кондратьева (1990) при изучении планирования младшими школьниками своей деятельности использовала одну из форм конструктивной деятельности – аппликацию. Ее экспериментальное исследование состояло в выявлении индивидуально-возрастных различий в умении принять, четко представить и устойчиво удержать цель деятельности, определить план ее достижения и неукоснительно соблюдать во все более трудных условиях: при работе с образцом, без образца, после «интерференции» (переключение на сложение из тех же деталей другого образца). Фактические результаты ее исследований показывают, что навыки планирования своей деятельности младшими школьниками в этот возрастной период активно формируются; уже у учащихся первых классов они развиты на определенную глубину.

Нельзя не выделить исследования, выполненные под руководством А.В. Запорожца, объектом внимания которого было развитие детской осознанности и произвольности действий. Выявление и изучение роли внешних и внутренних форм ориентировочно-исследовательской деятельности позволило ему прийти к выводу, что важнейшим условием возникновения и

развития произвольных движений и действий является формирование образа ситуации и образа тех практических действий, которые должны быть выполнены в этой ситуации.

Экспериментальные исследования, проведенные А.В. Запорожцем и его сотрудниками, показали, что способы ориентировки в непосредственной ситуации меняются с развитием ребенка: на ранних стадиях развития (3-4 года) такая ориентировка носит наглядно-действенный характер, затем (4-5 лет) она превращается в сокращенную, наглядно-образную ориентировку, ко второй половине дошкольного возраста осуществляется при опосредующем влиянии речи.

Принципиальную важность представляют те исследования, в которых изучается формирование у детей навыков саморегуляции и произвольности поведения, так как становление ВПД у ребенка определяет его возможности осознанного контроля за своими действиями.

В работах авторов, посвященных проблемам изучения психологических механизмов саморегуляции у детей, отмечается зависимость уровня саморегуляции от уровня осознанности ребенком своих действий (Н.Н. Поддьяков (1970), А.К. Осницкий (1986), У.В. Ульenkова (1983,1994), Л.Н. Росина (1998), В.В. Кисова (2000) и другие).

Н.Н. Поддьяков говорил о саморегуляции детей в познавательной деятельности как необходимом условии подготовки их к обучению в школе. Он отмечал: «решающую роль в развитии осознания ребенком своих действий и их результатов, в развитии произвольности и контроля своей деятельности играет переориентировка сознания ребенка с конечного результата на способы выполнения этого задания» [1970; с. 5].

Характерные особенности саморегуляции как общей способности к учению представлены в исследованиях У.В. Ульenkовой (1983), где определены оптимальные возрастные проявления данной сферы психики у детей 6-7 лет с нормальным темпом психического развития. Автор отмечает, что уровень сформированности саморегуляции находится в прямой зависимости прежде всего от степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах деятельности: 1) принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности; 2) реализации программы предстоящей деятельности; 3) сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой достигнутого с позиции запланированного. Для изучения саморегуляции у детей автором была разработана специальная экспериментальная методика. Ребенок должен был принять задание взрослого, содержащее ряд правил, и подчинить ему свою деятельность в отведенном временном интервале. Были выделены 5 уровней сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности (от

высшего к низшему). Полученные данные показывают, что дети старшего дошкольного возраста, развивающиеся в норме, имеют в целом высокий уровень сформированности саморегуляции: 20% испытуемых (I уровень) могли в условиях группового занятия принять задание, сохранить его до конца выполнения, если и допускали ошибки, то при проверке могли самостоятельно исправить их. 48% воспитанников подготовительной к школе группы были отнесены ко II уровню сформированности саморегуляции: они принимали задание полностью и сохраняли его до конца занятия, допускали немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечали их и не исправляли без помощи взрослого.

Таким образом, мы можем констатировать, что проблема развития ВПД затрагивалась в контексте многочисленных научных исследований, авторы которых отмечали, что становление ВПД – важная часть общего умственного развития ребенка. Именно формирующийся ВПД позволяет постепенно перейти ребенку от манипулятивных, неосознаваемых действий к целенаправленным, осознанным. К началу школьного возраста ребенок становится активным творцом своей деятельности, начинает учитывать свои ошибки, корректировать план действий, практические задачи преобразовывать в теоретические.

### Литература

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
3. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. – М., 1982.
4. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. – М., 1960.
5. Запорожец А.В., Неверович Я.З. Развитие познавательных и произвольных процессов у дошкольников. – М., 1963.
6. Исаев Е.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С.52-60.
7. Кондратьева И.И. Планирование своей деятельности младшими школьниками // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.47-56.
8. Лурия А.Р. Сознательное действие, его происхождение и мозговая организация // Вопросы психологии. – 1969. – №5. – С.13-29.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.

10. Мягкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С.98-106.
11. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М., 1977.
12. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М., 1967.
13. Ульянова У.В. Исследование психологической готовности детей к школе // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С.62-69.
14. Ульянова У.В. Л.С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР // Дефектология. – 1994. – №4. – С.25-32.

## **ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В. М. БЕХТЕРВА КАК ВКЛАД В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ НАЧАЛА XX ВЕКА**

*К.Г. Ефимова*  
(Санкт-Петербург)

Педология как наука базируется на принципе, что ребенок как предмет изучения представляет собой явление не менее, а то и более сложное, чем взрослый человек. Именно поэтому необходима общая концепция детства, как особого периода в онто- и филогенезе человека, положения которой направляли бы процесс воспитания и обучения. Таким образом, педология не только рассматривает возрастной симптомокомплекс, но она должна произвести совокупный анализ всего того, что накапливают отдельные научные дисциплины, изучающие ребенка.

В. М. Бехтерев является основателем педологии как науки в СССР. Силами ученого был создан ряд научных учреждений, изучающих детство, таких как Педологический институт, Детский обследовательский институт, Отофонетический институт, Врачебно-воспитательный институт для трудновоспитуемых детей и др.

Задачей созданного в 1907 г. Педологического института (директор – К.И. Поварнин) было изучение развития детей под влиянием различных факторов. В стенах Института методом естественного эксперимента, а также непрерывного наблюдения с фиксацией всех реакций исследовались дети от рождения до года. Все полученные данные анализировались и сопоставлялись с подобными данными у животных. В процессе экспериментов изучались особенности поведения ребенка в зависимости от окружения,

внешних воздействий, погоды, питания и т.д., что позволяло составить полный психологический портрет испытуемого.

Штат Института, состоящий из врачей, педагогов, психологов, занимался не только воспитанием, но и обучением детей. В Институте была создана атмосфера, максимально приближенная к семейной обстановке, когда за каждой группой детей были закреплены одни и те же преподаватели. Большое количество игр, развивающих пособий, занятия спортом, искусством и т.д. – все эти меры по замыслу Бехтерева были направлены на формирование такой среды, в которой личность развивалась бы наиболее гармонично. Это были первые комплексные исследования ребенка такого размаха в отечественной психологии [3].

Таким образом, заслуга В. М. Бехтерева состоит не только в проведении первых сравнительно-психологических исследований, но и в использовании впервые в детской психологии метода естественного эксперимента.

После Октябрьской Революции исследования, проводившиеся в Педологическом институте, были продолжены в стенах Института мозга (1918-1948). В результате удалось составить целостную картину развития ребенка в первые годы его жизни, выявить изменения, происходящие на каждом этапе, установить значимые различия в процессе развития.

В начале 20-х гг. для изучения вопросов детской одаренности Бехтеревым был основан Детский обследовательский институт (директор – А.С. Грибоедов). С этой целью были разработаны тесты для исследования одаренности, школьной успешности, тесты для исследования эмоционально-регуляторной области школьника, листы обследования личности и социальной среды, а также педологическая карточка. Педологическая карточка, составленная Б.Ф. Польманом, содержала в себе разделы: социальная среда и ее показатели, физическое развитие и состояние здоровья, история обучения, характеристика и субъективно-педагогическая оценка ученика, данные объективного учета, одаренность. Планировалось дополнить карточку такими показателями, как анамнез с данными о наследственности, течении эмбрионального процесса и родового акта, данными о предшествующем исследованию ходе развития личности ребенка [2, с. 35].

Кроме того, в научно-исследовательской деятельности основанных Бехтеревым институтов особое внимание уделялось психическому развитию умственно отсталых детей. В плане работ за 1927 - 1928 гг. среди прочих значатся такие темы: изучение моторного развития и одаренности умственно отсталых детей, изучение профессиональной пригодности умственно отсталого ребенка, объективный учет развития и успешности умственно отсталого ребенка и др. [4, Л. 16].

Период 20-30х гг. XX в. стал временем расцвета советской педологии. В это время идет внедрение педологических методов в практику педагогической работы, школа пополняется педологическими кадрами, вырабатывается программа Наркомпроса по педологии, в педиатрии готовятся кадры врачей-педологов.

Однако уже в 30-е гг. противостояние двух основных подходов к исследованию ребенка – биологизаторского и социологизаторского – приводит к победе последнего и, как следствие, к объявлению «противников» неблагонадежными. Так, научная школа В. М. Бехтерева была объявлена «реакционной».

Некоторые исследователи полагают, что исследования, проведенные педологами и психотехниками, свидетельствовали о низком уровне нравственного, интеллектуального и физического развития народов СССР в 20-е годы по сравнению с населением капиталистических стран Запада [2, с. 15]. Очевидно, данные исследования и послужили основой для обвинений педологии и психотехники в гипердиагностике слабоумия, признании высших эксплуататорских классов и рас, физической и духовной обреченности низших рас и классов.

А. Петровский и М. Ярошевский справедливо указывают на такие негативные последствия, как ликвидация комплексного изучения детей и взрослых; задержка развития детской, педагогической, инженерной, медицинской психологии. Запрет на тесты лишил психологию одного из необходимых методов исследования и диагностики. Одним из главных негативных социальных следствий стало замалчивание после постановления 1936 г. данных об уровне нравственного, интеллектуального, физического развития наследия СССР, об устойчивых национальных и социальных факторах.

Однако вклад В. М. Бехтерева в отечественную педологию сложно переоценить. Ему удалось поставить некогда теоретическую педологию на научно-исследовательский уровень, создав целый ряд специальных учреждений. Положив начало естественному эксперименту, В. М. Бехтерев впервые применил метод сравнительного исследования человека и животного, тем самым выступив по сути родоначальником зоопсихологических исследований в нашей стране.

Результаты научной работы Бехтерева и его коллег по исследованию детства легли в основу теоретического базиса отечественной детской психологии. Это была серьезная попытка обобщить данные, полученные путем изучения различных сторон личности ребенка, выработав на их основе единый подход в воспитании психологически здоровой личности.

## Литература

1. Грибоедов А.С. Основные принципы педологического исследования детей // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1929. – № 5-6. – С. 30-85.

2. Курек Н.С. Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в 20-е годы / Н.С. Курек // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 3. – С. 149-159.

3. Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2005. – 285 с.

4. План работ Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева на 1927-28 гг. СПФ АРАН. Ф. 805. Оп. 2. № 4 (1926). Л. 16-20.

### **МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЪЕЗД ПЕДОЛОГОВ В БЕЛЬГИИ: НЕСБЫВШИЕСЯ МЕЧТЫ**

*Е.С. Минькова*  
(*Нижний Новгород*)

В период с 1890 по 1914 годы педологическое движение в странах Европы развивалось со стремительной быстротой, но безусловным лидером этого движения была Бельгия. Уже в 1899 году в Антверпене по инициативе врача Шейтона (Vooral Medard Schuyten, 1866–1948) был создан факультет педологии. При факультете работала лаборатория, имевшая тесную связь с городскими общеобразовательными школами. В 1900 году результаты большинства проводимых в ней исследований начали публиковаться в журнале «Педологический ежегодник» («Paedologisch Jaarboek») на фламандском языке с резюме на французском языке. Всего вышло 9 томов данного сборника. В 1902 году в Антверпене было основано Педологическое общество, которое также выпускало Бюллетень на фламандском языке. В 1904 году в другом бельгийском городе Генде (Gend) открылась еще одна педологическая лаборатория.

У истоков педологического движения в Бельгии стояла польская исследовательница Джозефа Франческа Иотеко (Ioteuko). Именно она стала преподавать курс педологии в провинциальных общеобразовательных школах в Чарлерое (Charleroi), Монсе (Mons) и Майле (Mile) недалеко от Брюсселя в 1905 году, через год там же ею были открыты и педологические лаборатории при общеобразовательных школах. С 1908 года под редакцией Иотеко стал выходить журнал «Психологический обзор» («Revue psychologique»), на страницах которого большей частью обсуждались проблемы педагогической психологии. В 1909 году под руководством Иотеко в Брюсселе был организован Педологический семинар.

В 1909 году при поддержке бельгийского правительства Бьервлиет (Jules-Jean Van Biervliet, 1859–1945) из Ганда (Gand) начал читать курс лекций по практической психологии в области образования, он же стал инициатором организации института Педологии (Institut National Belge de Pedologie), который имел свой периодический журнал – «Летописи» («Annales»). В научной литературе имеются самые скудные данные о фактах биографии Бьервлиета. Известно лишь, что в 1891 году он приехал в Германию, чтобы познакомиться с работой лаборатории Вильгельма Вундта (Nicolas, Serge & Ferrand, Ludovic, 1999).

На VI Интернациональном конгрессе по психологии в Женеве в 1909 году инициативная группа во главе болгарского философа Георгиева и бельгийского психолога Шейтона высказали пожелания об организации международной педологической ассоциации. Предполагалось, что одной из задач данной ассоциации будет – организация и проведение международных съездов по педологии. Планы очень скоро были реализованы – уже в 1911 году с 12 по 18 августа состоялся первый Международный педологический конгресс в Брюсселе. Председателем конгресса был Овидий Декроли, а секретарем – Джозефа Иотеко. В конгрессе приняли участие 563 человека делегаты из 35 стран (Дераэре, 1985).

Состоявшийся в Бельгии педологический съезд вдохновил его организаторов на дальнейшее расширение педологического движения. В 1912 году Иотеко основала в Брюсселе факультет педологии (Faculte Internationale de Pedologie), который, по замыслу его организаторов, должен был стать интернациональной школой по подготовке кадров будущих педологов. Факультет был независимым институтом, образованным на средства от частного капитала и имеющим поддержку со стороны Бельгийского Министерства. Факультет выпускал свой Бюллетень (Le Paedologium), согласно данным которого, в течение 1912-1913 учебного года на факультете обучалось 12 студентов, из них: 7 бельгийцев, 3 поляка, 1 румынка и 1 аргентинец. Имя последнего известно – это Альфред Калькадно (Alfredo Calcadno), который впоследствии стал ректором аргентинского университета в Ла Плате (La Plata). Уже в следующем, 1913-1914 учебном году, на факультете обучалось 40 студентов из 10 стран.

По данным Википедии, причиной прекращения развития педологии как науки в западных странах стала Первая мировая война. Данной точки зрения придерживаются многие зарубежные исследователи, в том числе и ведущий специалист в области истории бельгийской психологии и педагогики Дераэре (Дераэре). Подобное объяснение вызывает, по меньшей мере, удивление. Никакие политические или экономические события не могут уничтожить науку. Достаточно вспомнить о судьбе генетики в бывшем Совет-

ском Союзе. Авторы Википедии считают, что у педологов не существовало единого понимания методологических основ педологии, а также сферы ее применения в силу того, что педология имела слишком короткий путь своего развития. О причинах столь мимолетного существования педологии размышлял Л.С. Выготский. Он был убежден в том, что «факт рождения педологии на Западе и в Америке и факт смерти требует гораздо более сложного объяснения» (Выготский, 2010). Выготский настаивал на том, что идея возникновения педологии родилась не случайно, это подтверждается тем фактом, что и после ее смерти многие смежные с бывшей педологией дисциплины, «сами того не осознавая, становятся на педологическую точку зрения» (Выготский, 2010).

Главной причиной прекращения существования педологии как науки было отсутствие разработанной методологической основы педологических исследований. По мысли основателей педологии, эта наука должна была использовать и применять данные из самых разных областей знания о ребенке, будь то криминология, психология, антропология или социология. Предполагалось, что синтез этих данных позволит прийти к истине о сущности детского развития. В основу педологического исследования был положен принцип радикального эмпиризма. Педология была объявлена экспериментальной наукой, которая использует в своих исследованиях приборы, заимствованные из физиологии (динамометр, эргограф и другие). Педологи ставили перед собой громадную задачу – создание оптимально благоприятных условий для «выращивания» нового человека. Они исходили из главного тезиса о том, что процесс воспитания и обучения ребенка не может быть эффективным без научного изучения ребенка, без учета новых открытий в области физиологии и психологии. Педологи утверждали, что все проявления психической жизни человека могут быть измерены и выражены в числовых данных. По мнению педологов, только факт точного измеренного наблюдения является высшей инстанцией научного знания. Этот принцип был навеян педологам философией позитивизма Огюста Конта, завоевавшей умы мыслителей Европы и Америки в тот период времени.

Как справедливо указывал Л.С. Выготский, Холл видел возможность обоснования педологии как науки в использовании комплексного подхода к изучению ребенка. Идея объединения подходов врача, физиолога, историка, психолога, биолога, анатома к одному и тому же объекту – ребенку – была новой и, безусловно, привлекательной. Такой подход выгодно отличался от существовавших традиционных взглядов на изучение детства. В самом начале разработки педологии Альфред Бине с восторгом писал о педологии, ожидая от новой науки потрясающих результатов. Однако очень скоро французский ученый сравнит педологию с блестящим механизмом, отдель-

ные части которого привлекают своей отточенностью и новизной, но детали этого нового механизма не умеют работать вместе. Возможно, поэтому блестящая идея о создании интегральной науки о ребенке так и не смогла быть реализована.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДЖЕЙМСА МАРКА БОЛДУИНА

*Е.А. Горшков*  
(Арзамас)

Известный философ и психолог Джеймс Марк Болдуин (Baldwin, 1861-1934) оставил значительное научное наследие для многих современных дисциплин. Помимо общепризнанного вклада Болдуина в область философии, педагогики, возрастной психологии и психологии развития некоторые исследователи упоминают его имя и при рассмотрении истории социальной психологии. В большинстве случаев это связано с работой 1897 г. «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. Исследование по социальной психологии».

Болдуин как в отечественной (Ярошевский, 1997; Марцинковская, 2001), так в зарубежной (Hilgard, 1987; Karpf, 1932) историко-психологической литературе признается одним из родоначальников социальной психологии. Историк психологии Г. Вилла считает указанную работу Болдуина наиболее решительной попыткой объяснения проблемы психологических отношений между индивидом и обществом (Villa, 1903, p. 52). Г.С. Бретт классифицирует работу Болдуина как «психологию социального индивида» (Brett, 1912, p. 298), однако помещает анализ теории Болдуина в параграф, посвященный развитию детской психологии. Далее он замечает, что детская психология у Болдуина становится исследованием генезиса социального типа мышления (mind), описанием эволюции социуса.

В социально-психологической литературе как у нас в стране (Андреева, 2006), так и за рубежом (Vogardus, 1922) работа Болдуина 1897 г. «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения» рассматривается

среди первых систематических руководств по социальной психологии; ускорившая процесс развития социальной психологии.

Однако полноценное исследование социально-психологических идей Болдуина, а также его вклада в процесс становление американской и мировой социальной психологии отсутствует. В этой связи стоит упомянуть лишь работу Ф.Б. Карпф, где мы встречаем Болдуина в главе «Социально-психологическая мысль как расширение психологической и социологической теории».

Книга 1897 г. по заверению самого американского ученого явилась продолжением очерков по генетической психологии, началом которых служит сочинение «Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода» (Болдуин, 1913, с. х). Некоторые главы второй части книги 1897 г. «Личность изобретающая» были написаны в связи с вопросом, поставленным Датской Королевской Академией Наук: «возможно ли установить для индивидуума, изолированного в обществе, такие правила поведения, которые были бы выведены исключительно из его личной природы; и если возможно, то каково отношение этих правил к правилам, которые выведены из рассмотрения общества в целом» (там же).

Работа Болдуина 1897 г. была первой работой в США, в заголовке которой появился термин «социальная психология». Хотя, следует отметить, что одна из частей «Введения в науку об обществе» Смолла и Винсента, написанная тремя годами ранее (1894), имела в названии данный термин, и включала обсуждение таких понятий как социальное сознание, социальный интеллект (*intelligence*), социальная воля (Small, Vincent, 1894, pp. 305–374). Смолл и Винсент, обосновывали использование термина необходимостью разграничивать «психологию», изучающую сознание индивида, и «социальную психологию», которая призвана описывать результирующий феномен взаимодействия индивидов (их суждений, эмоций, воли) (Small, Vincent, 1894, p. 306).

Болдуин считал необходимым изучать личность не изолированно от общественного процесса, но внутри него. В своем произведении «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения» Болдуин отмечал, что необходим диалектический подход к анализу духовного развития, то есть изучение того, что представляет собой личность с социальной точки зрения, и изучение общества с точки зрения личности (Ярошевский, 1997).

Признавая истину, что человек – существо общественное, Болдуин ставит вопрос о сущности этой общественности. Поэтому в своем исследовании Болдуин пытается дать «углубленный психологический анализ социального начала в человеке» (Болдуин, 1913, с. vii]. Автор подходит к реше-

нию данного вопроса с точки зрения эволюционной теории, стараясь проследить процесс развития общественности.

По мнению Д. Дьюи, работа Болдуина может быть отнесена к психологической социологии или социологической психологии (Dewey, 1898, p. 402). Далее он продолжает: «Целью Болдуина было показать как социальные факторы и отношения входят в сознание индивида и каким образом его определяют» (Ibid. P. 402).

Говоря о «Духовном развитии с социологической и этической точки зрения», Болдуин стремился создать книгу по социальной психологии, которая была бы доступна для использования в рамках курсов психологии, этики и социологии (Болдуин, 1913, с. xi).

Главным достоинством человека по сравнению с представителями животного мира, «низшими существами», по мнению Болдуина, является общество, где при содействии людей раскрываются скрытые возможности человека. Поэтому с первых дней жизни ребенок – это пассивно-социальное существо (там же, с. viii). Постепенно он становится социально-активным, «сначала, в тесном кругу семьи, затем в школе, и, наконец, на арене общества, государства», по сути дела в ходе социализации.

Данный подход основан на идеи «социального развития (growth) личности», ставшей популярной в США со времени выхода в свет работ Болдуина, и нашедшей свое выражение в известной формулировке «диалектики личного развития».

Среди двух основных источников данной концепции в американской мысли можно выделить следующие: во-первых, это философский анализ самости (от Гегеля), перенесенный в психологию Джеймсом и Дьюи, а также работы американского философа Джосайи Ройса (Royce); во-вторых – детская психология в русле дарвинизма (Стенли Грэнвилл Холл).

Большое влияние на становление взглядов Болдуина оказала теория подражания французского социолога Г. Тарда, однако сам Болдуин распространяет принцип подражания не только на социальные факты – в этом его принципиальное несогласие с Тардом.

Д. Болдуин, который независимо от Тарда, отправляясь от данных генетической психологии, пришел практически к тем же самым выводам, называл французского социолога одним из самых авторитетных и выдающихся современных авторов в социологии и социальной психологии. В предисловии к первому изданию своей работы 1897 г. «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. Исследование по социальной психологии» Болдуин указывает на близость к мнениям Тарда относительно вопроса о социальной функции подражания (Болдуин, 1913, с. xi). Тард, в свою очередь, в личной переписке с Болдуином отмечает: «тот способ, ка-

ким вы используете мысль о подражании, не имеет ничего общего с моим способом», тем самым признавая полную взаимную независимость исследований французского и американского ученых (там же, с. xiv).

Болдуин трактовал дисциплину, изучающую на теоретическом и эмпирическом уровнях общественное мнение и массовые коммуникации, как «социальную», «общественную», или «интерментальную» психологию, по сути, используя эти понятия как синонимы «социологии». Собственный подход Болдуин именовал попеременно то социально-психологическим, то социологическим.

В отличие от социолога Тарда, осуществлявшего научный анализ от групповых общественных процессов к личности, Болдуин пытался двигаться от личности к обществу. С точки зрения психологии, писал он, социальная организация совпадает с организацией человеческой личности и ее самосознания. Структура личности и ее самосознания, по мнению Болдуина, не просто «отражает» организацию общества, но тождественна с ней.

Говоря о том, что в духовном развитии переплетаются приобретенные и врожденные качества, Болдуин отмечал, что и социальная среда и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в данном обществе, так как в процессе социализации дети обучаются одинаковым вещам, всем даются одинаковые знания, одинаковые нормы поведения, моральные законы. Индивидуальные различия заключаются не только в скорости усвоения, но и в возможности адаптации к тем нормам, которые приняты в обществе. Поэтому, отмечал ученый, индивидуальные различия должны лежать в пределах того, чему должны выучиться и что должны принять индивиды. Говоря о наследственности, Болдуин различал два ее вида – естественную и социальную. Чтобы быть пригодным для общественной жизни, человек должен родиться со способностью к обучению, великий метод всякого обучения – подражание (Baldwin, 1897, p. 207). Благодаря подражанию происходит усвоение традиций, ценностей, обычаев, опыта, накопленных обществом и внушаемых индивиду.

При решении проблемы социального отбора, «годных» и «негодных» для общества людей, интерес представляет то, каким образом Болдуин определяет годного для социальной жизни человека – «социального человека». Болдуин использует слово «суждение». Суждения человека в социальной жизни должны основываться на привычном признании системы ценностей общества (традиций, обычаев, учреждений, формул) (Ibid. P. 84). Человек, таким образом, по мере взросления должен обнаруживать «здоровое суждение» (принятое в рамках ценностей общества), которое в то же время «является здоровым суждением социальной группы, общины или нации» (Ibid. P. 85).

Соответственно, существуют «несоциальные индивидуумы», которые не придерживаются общей системы ценностей общества (по Болдуину – «лица со слабым суждением»). К числу таковых Болдуин относит преступников.

Как мы видим, различные аспекты зарождающейся науки социальной психологии американским психологом рассматривались в контексте возрастной психологии. Некоторые ученые говорят о «социальной возрастной психологии» Болдуина. Действительно, согласно Болдуину, «мы исследуем психическое развитие человеческого индивидуума на первых стадиях его развития, чтобы осветить его социальную природу и социальную организацию, в которую он входит» (Ibid. P. 2). Болдуин отмечает: «Индивидуум – социальный результат, а не социальная единица». Таким образом, за основу у Болдуина берется социальное взаимодействие индивидов между собой, а также индивида и общества.

Говоря о методологических основах исследования Болдуина («Духовное развитие»), следует отметить, что для достижения цели своей работы ученый выбирает генетический метод. Возможность применения генетического метода Болдуин видит в двух областях исследования. С одной стороны, для изучения психологического развития индивидуума, а именно социальных элементов и движений натуры индивидуума, благодаря которым он оказывается членом социальной организации. С другой стороны, для изучения биологических сил животных, чтобы пролить свет на те социальные силы, которые свойственны человеку. В связи с этим необходимо применение психогенетического и биогенетического методов соответственно. Болдуин останавливается на психогенетическом характере доказательств исследования, которое строилось на основе данных наблюдения за детьми. Болдуин пытался выяснить, как у ребенка происходит развитие чувства личности.

С точки зрения современного состояния социально-психологической науки, работу Болдуина «Духовное развитие» можно отнести к социальной психологии развития, которая исследует происхождение и процесс развития социального поведения человека от младенчества до пожилого возраста. Сам автор разграничивает узкое и широкое определение социальной психологии. Для этого Болдуин, вслед за Контом (Comte), вводит разграничение «социальных» и «социономических» сил. Под социономическими силами понимаются те, которые обуславливают собой социальные перемены, или ставят им пределы, но не носят социального характера (Baldwin, 1897, p. 473). В частности, к ним можно отнести импульсы к соперничеству, половое влечение, эмоции. Социальные силы – это те, которые участвуют в социальном движении, – случаи единообразия, противоположности и процес-

сы социальных изменений. Социальные силы всегда находятся внутри социальной группы, а не между социальными группами (Болдуин, 1913, с. 6).

Исследование Болдуина посвящено именно социальным силам, в узком смысле слова, тем которые постоянно участвуют в социальном движении (причем следует избегать, по мнению Болдуина, употребления широкого смысла слова «социальная психология», которое позволило бы включить сюда и «все социономическое вообще») (там же. С. 8).

Единственная социальная сила, постоянно участвующая в социальной перемене, согласно Болдуину – психологическая величина, коей является «мысль о собственном Я», ее развитие и способ распространения (подражание).

Следовательно, предметом своего исследования, Болдуин делает те состояния и процессы индивида, которые определяют его социальную жизнь. Социальную психологию, по Болдуину, можно определить как исследование социальных состояний и процессов индивида, обуславливающих его причастность к социальной группе. В социальную психологию Болдуина входят такие проблемы, как происхождение и приобретение социального, опыта, социализация, появление социального суждения.

В работе «The Story of a Mind» 1898 г. (в русском переводе – «Введение в психологию: (Общий обзор науки о душе), 1912) Болдуин рассматривает несколько сфер знания, по сути дела, разделов психологии, среди которых также выделяет «новейший из отделов психологии» – социальную психологию. Социальная психология, – пишет Болдуин, – «исследует действия душ, когда они собраны вместе, представляют толпу» (Болдуин, 1912, с. 7). Задача социальной психологии – решение вопроса, какие новые аспекты (phases) обнаруживаются в жизни души, когда индивидуумы соединяются для совместного действия, или наоборот когда они искусственно разъединены (Baldwin, 1898, p. 6]. Такое понимание социальной психологии, скорее всего, продиктовано европейской традицией.

Работа 1898 года важна с точки зрения оформления социальной психологии как самостоятельной области знания. Еще в 1898 г. Болдуин выделяет среди разделов психологии социальную психологию, отводя ей свою область исследования и свой предмет. «Новейший из всех отдел науки (психологии) исследует действия души (сознания), когда они собраны вместе, представляют толпу. Животные образуют стада, насекомые роятся; большая часть созданий живет обществами, они стадные существа, и человек не менее их отличается общественным характером. Сообразно с этим, мы имеем психологию стада, толпы, сборищ и т.д., которая носит общее название «социальная психология» (Болдуин, 1912, с. 7].

Разделу социальная психология Болдуин посвящает главу IX: «Индивидуальное сознание (mind) и общество. – Социальная психология». Вопросы и проблемы, которые появляются при рассмотрении индивидуума как члена общества, Болдуин рассматривает в рамках теории, которую он назвал теорией социальной наследственности (Social Heredity). В центре исследования данной теории Болдуин обозначает «нормальное отношение индивидуального сознания к окружающей его социальной среде» (Baldwin, 1898, p. 200). Под социальным наследством Болдуин понимает «всё, что мужчина или женщина получает от мудрости, накопленной обществом» (Ibid. P. 201). Сюда относится всё, что создано веками, – литература, искусство, общественные обычаи, опыт предотвращения социальных бедствий, борьба с преступностью, с бедностью, воспитание молодых и обеспечение пожилых людей. В связи с этим определением социальной наследственности, вполне естественным для Болдуина видится вопрос: «кому достается социальное наследство?», а также каким образом достойный наследства вступает в его владение, и как может им распоряжаться (Ibid.). Решая подобные вопросы, Болдуин использует определение «социального человека» – годного для социальной жизни, который должен родиться способным к учению (Ibid. P. 206). В качестве важнейших методов обучения Болдуин видит подражание и внушение. Подражание, как уже отмечалось ранее, необходимо индивиду для того, чтобы стать «социальным существом». Благодаря подражанию происходит усвоение манер, правил поведения, требований, коопераций (действий) своей социальной группы (Ibid. P. 207). Внушение же необходимо для усвоения индивидом личных влияний, которые и являются, в свою очередь, «социальным внушением» (Ibid.). Таким образом, благодаря подражанию и внушению, а также тому факту, что ребенок или юноша находится в среде своей расы, нации, рода или группы происходит усвоение им всего того, что характеризует ту или иную расу, нацию, группу. Следовательно, внушение и подражание для Болдуина, есть способ усвоения индивидом социального опыта, они являются обязательным условием развития личности, и получения ею «социального наследства».

Второй класс людей в обществе составляют те, кто утратил свои права на социальное наследство. Согласно Болдуину – это преступники от рождения или сделавшиеся такими благодаря своему поведению (Ibid. P. 202). К этому классу помимо преступников американский ученый относит идиотов, душевнобольных, обитателей исправительных заведений, тюрем, смиренных домов.

К процессам функционирования общества Болдуин применяет открытый Дарвином закон естественного отбора: «Социальный отбор выбрасыва-

ет неприспособленного, убийцу, наиболее несоциального человека...; естественный отбор выбирает наиболее приспособленных» (Ibid. P. 204).

Как мы видим, к разделу социальная психология Болдуин относит взаимоотношения индивида и общества, усвоение индивидом социальных норм и правил поведения своей группы, расы. Методами и механизмами распространения и усвоения социального опыта Болдуин признает подражание и внушение. Внушению посвящена глава VII «Введения в психологию». При этом следует отметить, что материалом для данной главы послужило содержание шестой главы «Внушение» более ранней работы Болдуина «Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Методы и процессы», которая была опубликована в 1895 году. К определению внушения в данной работе Болдуин подходит более с позиций физиологии, теории рефлексов и теории гипнотизма, отмечая важность внушения в детском возрасте при развитии восприятия, формировании движений. В частности, внушением в младенческом возрасте Болдуин объясняет привыкание ребенка ко сну в определенной позе (Baldwin, 1897, p. 110).

Существенно реже Болдуин использует «внушение» именно как социально-психологический феномен и механизм, подобную трактовку которого мы встречаем в работах В.М. Бехтерева. Однако важно отметить, что и Болдуин подразумевал особенную роль внушения в функционировании общества: «под внушением», – пишет Болдуин, мы понимаем тот факт, что любые намеки (советы) извне нарушают и изменяют убеждения и действия индивида» (Baldwin, 1989, p. 148).

Важным достижением Болдуина было введение понятия «круговой реакции», предполагающее, что между организмом и окружающей средой идет процесс непрерывной адаптации и взаимовлияния.

Стоит упомянуть и о некоторых вопросах, рассматриваемых Болдуином в рамках психологии развития, социально-психологических по своему содержанию. Так Болдуин доказывал, что современное ему общество влияет на формирование эмоций и личностных качеств детей. Процесс социализации влияет и на формирование самооценки, так как «хороший» человек – это, как правило, хороший с точки зрения людей его круга. В самооценке, как и в оценке окружающих, проявляется общая система ценностей, закрепленная в обычаях, условностях, социальных учреждениях. При этом существует два круга норм (или санкций) – более узкий, относящийся непосредственно к тому семейному кругу, в котором живет ребенок, и более широкий – того социума, народа, страны, к которой он принадлежит. Так как все дети данного круга и данной нации попадают примерно в одинаковые условия и учатся одному и тому же, то у среднего уровня не существует противоречий между личными и общественными нормами. Такие противоречия

возникают только у выдающихся людей, которые считают возможным поставить себя выше общества и жить по собственным законам. Болдуин подчеркивал, что это не обязательно асоциальная личность (преступник), это может быть человек, просто обогнавший свое время (гений).

Таким образом, Болдуин стоял у истоков развития социальной психологии в Америке: утверждал необходимость диалектического подхода к анализу духовного развития, т.е. изучения личности с социальной точки зрения общества и изучения общества с точки зрения личности. Болдуин сосредоточился на поиске специфических психологических предпосылок жизни отдельной личности в социальном окружении, механизмов усвоения ею общественного опыта, понимания других людей. Во всех случаях в центре анализа находилась психология индивида, рассматриваемая с точки зрения тех ее особенностей, которые служат предпосылкой взаимодействия людей, превращают индивида в личность, обеспечивают усвоение социальных фактов.

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 372 с.
2. Bogardus E.S. History of social thought. Los Angeles. University of Southern California Press, 1922. – 510 p.
3. Болдуин Д.М. Введение в психологию: (Общий обзор науки о душе) / пер. с англ. Н.Н. Спиридонова. - 2-е изд. - М.: Тип. Вильде, 1912. – 192 с.
4. Болдуин Д.М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. Исследование по социальной психологии. Московское книгоиздательство, 1913. – xxiii, 400 с.
5. Baldwin J.M. Mental Development in the Child and the Race: methods and processes, 2nd ed, corrected. New York: Macmillan & Co. 1897. – xvi, 496 p.
6. Baldwin J.M. Social and ethical interpretations in mental development. A study in social psychology. New York The Macmillan Company. 1897. – ix, 574 p.
7. Baldwin J.M. Story of a Mind, New York: McClure, Phillips & Co. 1904 copyright 1898, 1902. – x, 239 p.
8. Brett G.S. History of psychology. London: G. Allen & Unwin ltd., 1912. Vol.3. Modern Psychology. – 322 p.
9. Villa G. Contemporary Psychology. New York: The Macmillan Co., 1903 – x, 396 p.

10. Dewey J. Review of Social and Ethical Interpretations in Mental Development // The Early Works of John Dewey 1882-1898, Vol. 5 (1895-1898) edited by Jo Ann Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972. – P. 402–422. Originally published in New World Vol. 7, 1898. – P. 504–522. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1898c.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1898c.html).

11. Karpf F.B. American Social Psychology: Its Origins, Development and European Background. New York: McGraw-Hill Book Company, 1932. – xvii, 461 p.

12. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2001. – 538 с.

13. Small A.W., Vincent G.E. An introduction to the study of society. N.Y.: American Book Co. 1894. – 384 p.

14. Hilgard E.P. Psychology in America: A Historical Survey. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1987. – 1009 p.

15. Хьюстон М. Введение в социальную психологию: европейский подход: учебник для студентов вузов / М. Хьюстон, В. Штрёбе; - М.: Юнити-Дакс, 2004. – 662 с.

16. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 416 с.

## **У ИСТОКОВ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ГЕРМАНИИ: ОТТО КЛЕММ (1884-1939)**

*Ю.Б. Плавинская*  
(*Нижний Новгород*)

Прикладная психология – отрасль психологии, бурно развивавшаяся в начале XX века. В Германии, как и в других развитых странах мира, исследование по прикладной психологии вызывали особый интерес многих деятелей науки. В нашей стране имена ученых, стоявших у истоков прикладной психологии в Германии, практически неизвестны, хотя они и внесли в свое время весомый вклад в развитие мировой научной мысли.

Отто Клемм (1884-1939) – талантливый ученый, известный в Германии философ и психолог. Он считается представителем Лейпцигской школы целостной психологии, а его работы по исследованию моторики человека и сегодня цитируются немецкими учеными и превосходят по своему значе-

нию все последующие научные работы в данной области. Однако в течение своей научной карьеры ученый занимался очень широким спектром вопросов. Большую известность получили его теоретические и практические работы по прикладной психологии. Именно Отто Клемм был первым в Германии профессором прикладной психологии.

Родился ученый 8 марта 1884 года в Лейпциге, в семье книготорговца. С 1890 до 1894 года он посещал обычную городскую школу, а с 1894 года обучался в школе святого Томаса – старейшей школе Германии, образованной в 1212 году, где и получил в 1903 году аттестат зрелости. После этого О.Клемм продолжил свое обучение в университетах Мюнхена и Лейпцига: с 1903 по 1906 годы изучал психологию, философию, физику и математику.

Психологии будущего ученого обучал Вильгельм Вундт, и в течение всей своей дальнейшей жизни в науке О.Клемм всегда стремился следовать его принципам строгой научности и тщательности построения эксперимента. В 1906 году под руководством В.Вундта О.Клемм защитил диссертацию, получив степень доктора философии. Уже первая самостоятельная работа молодого ученого привлекла внимание научного мира: «История психологии», изданная в 1911 году в Лейпциге, имела широкий резонанс и была переведена на несколько языков.

Научная деятельность О. Клемма прошла в стенах Института экспериментальной психологии, созданного В. Вундтом и в 1925 году переименованного в Психологический институт Лейпцигского университета. В 1906 году О. Клемм был принят на должность ассистента и читал вводный курс по экспериментальной психологии. Карьера ученого продвигалась довольно быстро: в 1909 году он стал доцентом, а в 1914 году – профессором философии. Он читал в университете лекции по истории психологии, педагогической психологии, психологии народов, а в дальнейшем вел учебные курсы по психологии пространственного восприятия, психологии органов чувств и психологии сознания [6].

Приоритетная область исследовательских интересов О. Клемма начиная с 1914 года, лежала в сфере прикладной психологии. В 1915 году ученый был призван на военную службу и проводил психотехнические исследования профессиональной пригодности артиллеристов [2; 150]. Впоследствии он вспоминал, что это были его первые опыты в области прикладной психологии [5; 74]. Психотехнические испытания профессиональной пригодности артиллеристов, разработанные О. Клеммом, включали в себя изучение локализации звукового раздражения, а также испытание внимания, сообразительности, точности движений рук. В специальный экзамен были вынесены психофизиологические тесты, диагностирующие бинокулярное зрение, зрение в сумерках, способность к цветоразличению, остроту зрения

днем, глазомер и т.д. [3; 565ff.]. Работы Клемма отличались скрупулезностью проработки предмета исследования. Результаты проведенных психотехнических испытаний уже в 1919 году были готовы к печати, но впервые увидели свет лишь в 1928 году, как одна из глав «Руководства по биологическим трудовым методам». Такая длительная задержка с опубликованием результатов исследований кажется тем более удивительной, что уже в 1922 году Й.Б. Рифферт ссылался на эту неопубликованную работу О. Клемма. Из-за того, что результаты работ О.Клемма не были вовремя опубликованы, ученый незаслуженно не считается одним из основоположников прикладной психологии в Германии [5; 74].

Круг научных проблем, интересовавших О. Клемма, был разнообразен: в 1919 году он издает «Галлюцинации», в 1921 году – «Анализ восприятия».

В 1923 году Отто Клемм стал первым введенным в штатное расписание в университетах Германии профессором прикладной психологии и первым руководителем кафедры прикладной психологии, созданной в Институте экспериментальной психологии университета Лейпцига. В 1926 году при Лейпцигском университете (при совместном участии профсоюза немецких водителей автомобилей) была создана Психотехническая лаборатория, руководство которой было поручено О.Клемму [5; 78]. В основу деятельности лаборатории легли разработки, полученные им при проведении психотехнических испытаний профпригодности артиллеристов, в первую очередь – изучение локализации звукового раздражения. Исследования были теперь ориентированы на практические задачи транспортной психологии и получили новое значение и ценность. Уже в 1925 году Психологический институт Лейпцигского университета участвовал в экспертизе водителей, которые обвинялись в причинении смерти по неосторожности детям в уличных дорожно-транспортных происшествиях. С 1926 года такие экспертизы стали проводиться Психотехнической лабораторией комплексно, на серьезной научной основе. В 1926 году О.Клемм в соавторстве с Й. Долецалем и О. Ульбрихтом опубликовал статью «Доклад об исследовании профессиональной пригодности водителей автомашин».

Период с 1924 по 1931 годы характеризуется появлением множества статей О. Клемма по проблемам прикладной психологии: «Исследования по психологии труда работающих на соломорезках» (1924); «О воздействии пауз при интенсивной умственной профессиональной деятельности»(1927); «Прикладная психология в сельском хозяйстве» (1927); «Психология и профориентация» (1927); «Исследования профессиональной пригодности в области работников сельского хозяйства Саксонии» (1931) [5; 123].

Представляет несомненный научный интерес и ещё одна сфера деятельности немецкого психолога. В 1903 году В.Штерн в качестве одной из

областей применения прикладной психологии обозначил судебную и юридическую психологию. О.Клемм в своей научной деятельности занимался и этой проблематикой. Ещё в 1921 году Институт судебной медицины Лейпцигского университета обратился к Институту экспериментальной психологии с просьбой разработать методы диагностики состава преступления у подсудимых. Эти методы могут быть сегодня оценены как первые попытки создать «детектор лжи». И хотя пальма первенства в этой области принадлежит Г. Мюнстербергу, тем не менее О.Клемм и его сотрудники внесли значительный вклад в разработку данной проблемы. Немецкий ученый в основу своих экспериментов положил идею о том, что когда человек лжет, он волнуется, следовательно, происходят изменения в ритме его дыхания, которые можно зарегистрировать с помощью специальных приборов. Для регистрации изменений дыхания у подсудимых использовался пневмограф Э.Ж. Маррея. В качестве центрального параметра учитывалось соотношение длительности вдоха и выдоха человека. Эксперименты проводились с целью установления виновности в случаях детоубийства, убийства, краж из музеев, при подделке банкнот и при участии в террористических актах. Местом проведения исследований было врачебное отделение дома заключения, где содержались подсудимые. В ходе работы первоначальный вариант эксперимента был самостоятельно модифицирован О. Клеммом, техника постановки вопросов подсудимому была усовершенствована и четко согласована с методами регистрации изменений деятельности дыхательной системы. Результаты проведенных экспериментов О.Клемм обобщил в статье «О симптоматике дыхания у подсудимых», увидевшей свет в 1929 году [5;78]. Ученый тщательно проанализировал феномен лжи с психологической точки зрения, подробно разобрал проблему разработки адекватных методов установления виновности преступника. О.Клемм изложил полученные результаты подробно, взвешенно и критично, старательно охарактеризовал каждый фактор, влияющий на деятельность дыхательной системы. Ученый предупреждал о крайней осторожности в использовании результатов такого обследования в судебном процессе, но в то же время пришел к выводу, что эти обследования следует ввести в процесс расследования преступления. Это не единственная работа О. Клемма по вопросам юридической и судебной психологии. В том же 1929 году была опубликована его статья «Опыты исследования профессиональной пригодности сотрудников уголовной полиции», в которой он проанализировал результаты психотехнических испытаний, проведенных по данной проблеме.

Круг научных интересов ученого был очень разнообразен: в 1929 году вышла в свет статья «О профессиональном обеспечении работников вспо-

могательных школ и школ для глухонемых», в 1933 году в Бреслау издана монография «Педагогическая психология».

Как представителя прикладной психологии, О.Клемма интересовала и проблема правильной организации работы по профессиональной ориентации. В 1930 году под его редакцией вышла в свет книга «Из практики профессиональной ориентации», представляющая собой отчет о деятельности Бюро профессиональной консультации, которое действовало при бирже труда в Лейпциге. В ней дано очень точное изложение практики исследований профессиональной пригодности и профориентационной работы того времени, в которой были заняты многие дипломированные психологи.

В 1930 году О. Клемм пишет ряд статей для изданного Ф. Гизе «Руководства по науке о труде»: наука о труде и её основные понятия; психотехническое эталонирование; гигиена умственного труда и т.д. В 1934 году была опубликована его работа «Психологические исследования производительности труда на примере исследования трудовых движений».

Параллельно с прикладными психологическими исследованиями, начиная с 1926 года, под руководством О.Клемма осуществлялись исследования человеческой моторики. Было проведено множество эмпирических и экспериментальных работ. Изучались ходьба, прыжки в длину, танцы, бросание копья, поведение человека и сопутствующие реакции, трудовые движения и т.д. Клемм разработал в русле целостной психологии свою оригинальную концепцию моторики человека. В отличие от других работ на эту тему, его теория отличалась стройностью и четкостью научного обоснования. В период с 1933 по 1938 год результаты исследований человеческой моторики регулярно публиковались в периодических психологических изданиях. О.Клемм много занимался разработкой теории целостной психологии, о чем свидетельствует изданная в 1934 году работа «Целостность и структура».

К сожалению, этот крупный немецкий ученый скомпрометировал свое имя сотрудничеством с нацистским режимом: с 1933 года О.Клемм был членом нацистской партии. После того как в 1933 году нацистами был принят закон, запрещавший евреям работу в государственных учреждениях, из президиума Немецкого общества психологии были выведены В. Штерн, Д. Катц и К. Бюлер и введены Ф. Крюгер, В. Поппельрёйтер, Н. Ах и О. Клемм. С 1934 года О. Клемм был соиздателем «Журнала прикладной психологии», который стал называться «Журнал прикладной психологии и характерологии». В 1937-1939 годах О. Клемм являлся комиссар-директором Психологического института Лейпцигского университета.

Новый политический режим привел к переориентации исследовательских интересов ученого. Вместе с другими немецкими психологами того

времени он пытался научно обосновать идею превосходства германской нации над другими народами. В 1937 году в соавторстве с А. Эрхардом О. Клемм написал статью «Расы и производительность труда на основе опытов в области исследований профессиональной пригодности», в которой пришел к выводу, что «нордические» и «арийские» расы по уровню достижений превосходят «восточные» и «динарные» [1; 149].

В 1939 году жизнь ученого внезапно оборвалась: 5 января в Лейпциге О. Клемм ушел из жизни при невыясненных обстоятельствах (по другим источникам, покончил жизнь самоубийством) [4; 30].

Отто Клемм внес значительный вклад в развитие психологической науки. Его работы сохранили свою актуальность и значимость. Внимательное изучение психологического наследия, оставленного предыдущими поколениями ученых, является важным и необходимым этапом при разработке новых направлений современной психологии.

### **Литературы**

1. Курек Н.С. История ликвидации педологии и психотехники. – М., 2004. – 336 с.

2. Geuter U. Polemos panton pater – Militar und Psychologie im Deutschen Reich 1914-1945 // Ash M.G., Geuter U. (Hrsg.) Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1985. – S. 146-171.

3. Klemm O. Eignungsprüfungen an messtechnischem Personal // E. Abderhalden (Hrsg.) Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. – Berlin, 1928. – S. 565-619.

4. Loosch E. Das Ganze läuft genauer ab als seine Teile. Zur Geschichte der Motorikforschung von 1925-1939 am Psychologischen Institut in Leipzig // Sportpsychologie. – 1993. – № 1. – S. 26-30.

5. Loosch E. Otto Klemm (1884-1939) und das Psychologische Institut in Leipzig. Berlin, 2008. – 156 S.

6. Otto Klemm. In: Professorenkatalog der Universität Leipzig // [www.uni-leipzig.de/unigeschichte](http://www.uni-leipzig.de/unigeschichte)

## **БОРЬБА ЗА НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В XIX ВЕКЕ**

*Д.В. Жарова*  
(Нижний Новгород)

Обращаясь к истории Великобритании, в частности к вопросу о становлении народного образования, нельзя не оставить без внимания общий ход исторического развития страны и не описать те предпосылки, которые продвигали или тормозили процесс зарождения народного образования. Как отмечает Л. Флейшнер, народное образование Великобритании создавалось постепенно в зависимости от аристократических воззрений английской нации, «долгое время допускавшей образование только высших классов», от влияния церкви и «исторического хода английской реформации» [16;3]. По мнению К.И. Салимовой, в Англии процесс становления массовой школы оказался чрезвычайно сложным. На этом отразились исторические особенности национального развития, слабость государственного аппарата, бурное развитие промышленности, а также то, что страна раньше остальных вступила на путь индустриализации, что требовало квалифицированных и грамотных рабочих, но к 1800 году уровень грамотных мужчин в городских центрах был ниже, чем за 40 лет до этого. Особое, если не сказать решающее значение на развитие народного образования оказали следующие факторы: промышленная революция, бурное экономическое развитие, существенные социальные и политические сдвиги, которые выявили несоответствие существующей системы образования новым требованиям общественного развития.

В начале XIX века в правящих кругах Великобритании активно обсуждался вопрос просвещения народа. Существовало несколько точек зрения на данную проблему: одни говорили об обязательном образовании; представители аристократии придерживались мнения, что «государство должно вести вопросами образования, с целью усмирения народа, чтобы руководить его нравственным и интеллектуальным поведением» [13;13]; буржуазии нужны были грамотные кадры рабочих, но ее представители боялись, что просвещенные рабочие начнут бороться за свои права [11;32]. При обсуждении данного вопроса не осталась в стороне и церковь. Следует отметить, что долгое время на становление и развитие системы образования Великобритании огромную, если не сказать, ведущую роль, оказывала церковь и ее служители. Идею продолжения сотрудничества школы с церковью разделяла основная часть педагогов и деятелей образования, которые в обучении детей ориентировались на религиозное воспитание, чтение и толкование Библии, и лишь второстепенную роль отдавали обучению элементарным навыкам чтения, письма и счета.

Взаимоотношения государства и церкви, роль и место религии в школьном воспитании оказались одними из наиболее важных проблем при создании систем национального образования. По мере развития народного

образования и вмешательства в этот процесс государства, церковь теряла свое решающее значение. А. Вагина отмечает: «Что же касается до преподавания в школах религии, то громадное число, а именно 83% училищных советов (которые допускались до руководства школ) допустило необязательное для учеников преподавание Библии и религиозно-нравственных принципов» [2;105].

Описывая жизнь Великобритании XIX столетия, следует обратить внимание на следующие моменты, которые прямо или косвенно повлияли на становление системы народного образования: наличие огромного числа благотворительных школ, ориентированных на религиозное обучение и воспитание; отсутствие квалифицированных педагогов [11;22]; бесправие английских трудящихся в деле образования своих детей; плачевное состояние внутри самих школ (переполненные классы, отсутствие учебников, жесткая дисциплина, механическое зазубривание как основное средство усвоения учебного материала и т.д.); проблема эксплуатации детского труда; недостаток семейного воспитания и другие факторы. Реалистично описал состояние детей и молодежи в Англии 19 столетия, Вильям Бутс в книге «Трущобы Англии»: «Дети в городе живут в очень неблагоприятных условиях. Дети не получают у нас воспитания. Их подвергают известной дрессировке, от них требуют элементарных знаний, но воспитание, в смысле развития способностей и подготовки к жизни, им не дают. Родители, которые почти не видят своих детей не могут иметь никакого понятия об ответственности. В нашей стране воспитательные дома – это улица, рабочий дом или могила. Распущенность нашей молодежи, общая непригодность поколений, воспитанного в школах и на фабриках, для семейной жизни – явление безрадостное, исключаящее надежду на лучшее будущее. Бездомная, голодная, кочующая толпа воспитывает новые поколения» [1;82].

Серьезные сдвиги в деле народного образования начались с 1870 года, с момента введения В. Форстером закона об обязательном начальном образовании детей. Провозгласив обязательным начальное образование, закон, тем не менее, не сделал его бесплатным. Социалисты критиковали принятый закон потому, что он не мог быть реализован на практике в связи с высокими налогами на образование, и пока трудящиеся не будут освобождены от этих налогов, закон так и останется только на бумаге. Это было первой причиной, по которой он подвергся жесткой критике. Второй причиной, по которой закон 1870 года критиковался, было то, что продолжался эксплуатироваться детский труд (закон, запрещающий труд детей до 14-летнего возраста был издан лишь в 1918 году). Третья причина невозможности принятия этого закона заключалась в том, что большинство детей голодали и не способны были к учебным занятиям. Вот, что по этому поводу пишет Виль-

ям Бутс: «в истории цивилизации едва ли найдется много таких странных явлений, как принудительное посещение школ детьми голодающими, насколько не уверенными в том, что за их старания и усердие им подадут хоть кусок черствого хлеба» [1;82]. Такова была реальность английской народной школы 19 века [15;81].

С законом 1870 года законодательные работы по школьному вопросу уже не могли прекратиться. Именно в три последних десятилетия XIX века происходило становление государственной системы общего образования, что вызвало резкий рост числа школ и контингентов учащихся [14;4]. По мере увеличения числа школ (с 1870 года было открыто школ на 230 тысяч детей, в 1871 году во всех лондонских школах было записано 320 тысяч детей, а в 1881 году – 505 тысяч из общего школьного населения в 800 тысяч), росла потребность в квалифицированных педагогах (число учителей для взрослых достигало более трех тысяч человек, для детей – 1400). Особое внимание государства было обращено на решение таких вопросов, как увеличение средств на нужды школ, улучшение состояния школ, продление сроков обучения (в 1893 году дети заканчивали школу в 11 лет, а в 1899 году – в двенадцатилетнем возрасте) [15;81; 10;35], введение системы *Pupil Teacher*, выдача свидетельства о прохождении курсов. Появление в народных школах профессиональных учителей привело к тому, что уровень преподавания заметно повысился. Возросло значение общеобразовательных дисциплин (история, география, естествознание и др.). В 1891 году решилась проблема бесплатного обучения, которая воплотилась в билль о бесплатном образовании – *Free Education* [16; 15] и к началу 20 века более половины от общего числа школьников учились уже в государственных школах, которые превосходили частные школы по уровню преподавания и материальным возможностям.

Несмотря на все достижения в области народного образования Великобритании, в 1899 году наступил переломный момент. Властями были предприняты поистине draconические меры: школьные комитеты распущены, введены новые административные методы и порядок управления, провозглашалось, что начальные школы – всего лишь низшая ступень обучения. Тем, кто уже вышли из младшего школьного возраста и мог бы перейти в среднюю школу, запрещалось посещать старшие классы начальных школ. Вместо этого появилась параллельная сеть школ, призванных обеспечить то, что сейчас называется средним образованием. Это были платные учреждения, где обучение начиналось с 5-7 лет. Очень немногие дети по окончании начальной школы в одиннадцатилетнем возрасте могли рассчитывать на поступление в них. Таким образом, начался новый этап [10;47].

## Литература

1. Бутс В. В трущобах Англии. – СПб, 1891. – С.340
2. Вадина А. Лондон (центры умственной жизни). Общественные и бытовые очерки. – СПб, 1883.
3. Гельд. Социальная история Англии. Выпуск первый. – СПб, 1907. – С.144.
4. Дерюжинский В.О. Выдающиеся английские деятели 19 века. – СПб, 1904. – С. 123.
5. Ерофеев Н.А. Промышленная революция в Англии. – М.: 1963. – С.184.
6. Ерофеев Н.А.. Очерки по истории Англии. 1815-1917. – М.: 1959. – С.263.
7. Зеленко В.А. Англия. Культурно-исторический очерк. – Петроград, 1918.
8. Казамиан Луи. Современная Англия. – 1912. – С.230
9. Мижуев П.Г. Современная школа в Европе и Америке. – М., Книгоиздательство «Польза».
10. Саймон Б. Общество и образование. – М., 1989.
11. Салимова К.И. Борьба за народное образование в чартистском движении. – М., 1950.
12. Салимова К.И. История трудового обучения в Англии. – М., 1967.
13. Салимова К.И. Марксистская педагогика за рубежом: история и современность. – М., 1988.
14. Салимова К.И. «Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце 19 – начале 20 века»: сборник научных трудов под редакцией Салимовой К.И. – М., 1983.
15. Салимова К.И. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – М., 1989.
16. Флейшнер Л. История народного образования в Англии. – Одесса, 1895.

## ПСИХОЛОГИЯ ТОЛПЫ В ТРУДАХ В. МАКДУГАЛЛА

*М.В. Аринина*  
(*Нижний Новгород*)

Проблема поведения человека в толпе интересовала многих ученых конца XIX – начала XX вв. (В.М. Бехтерев [1], Г. Лебон, Э.Д. Мартин [3],

Н.К. Михайловский, Э. Росс, С. Сигле, Г. Тард, У.Троттер [5], Г. Уоллес [6], З. Фрейд, и др.). В. Макдугалл (1871-1932), один из основателей британской социальной психологии, не был исключением. Данная проблема не утратила своей актуальности и сегодня, психология толпы активно изучается в современной социальной психологии, поэтому важно обратиться к истокам данного направления исследований.

В. Макдугалл описывал особенности психологии толпы исходя из его представлений о сущности социальной группы. Толпу он относил к неорганизованным группам и считал, что в ней проявляются лишь зачатки групповых процессов, особенности группового поведения выражены в наиболее простой форме, так как «чем выше уровень организованности группы, тем сложнее ее психология», – писал ученый [4;33]. Не всякую массу людей, собравшихся в одном и том же месте, можно назвать толпой в психологическом смысле. В. Макдугалл рассматривал условия, при которых скопление людей может стать толпой. Основным условием является наличие общего объекта психической деятельности. Например, при пожаре это может быть огонь, привлекающий внимание всех людей, находящихся в достаточно ограниченном пространстве и подверженных опасности. Кроме того, как и другие группы, толпа должна быть однородной. «Индивиды должны быть способны быть заинтересованными одними и теми же объектами, и эти объекты должны воздействовать на людей подобным образом; должна быть определенная степень схожести умственного строения у индивидов, определенная умственная однородность группы» [4;33]. Это значит, люди должны мыслить примерно одинаково, иметь схожие интересы, чувства, испытывать одни и те же эмоции.

В. Макдугалл анализировал особенности процессов, происходящих в толпе, а также особенности поведения человека в толпе. Одной из самых ярких особенностей является усиление испытываемых эмоций. В толпе человек испытывает любые эмоции гораздо интенсивнее, чем когда он один, эмоции доходят до высшей точки. Это, предполагал В. Макдугалл, связано с тем, что окружающие человека в толпе люди испытывают то же самое, эмоции неоднократно повторяются. Кроме того, люди могут более свободно проявлять свои чувства, желания, так как остальные члены толпы разделяют эти чувства или интересы и активно их проявляют. Толпа привлекает людей, особенно если это положительные эмоции, отмечал ученый. Именно с этим эффектом психолог связывал особенности поведения городского населения, которое более многочисленно, по сравнению с сельским. В больших городах, считал В. Макдугалл, люди более возбудимы и толпы в городе более ожесточенные и непостоянные.

Более того, в толпе, отмечал ученый, проявляются самые примитивные и грубые чувства, нежели самые возвышенные и утонченные. Самые сильные эмоции, возникающие в толпе, связаны с инстинктом страха, считал В. Макдугалл. Поэтому опасность является тем объектом, который быстрее всего привлекает внимание и объединяет людей в толпу. «Ужасная движущая сила этого импульса, возбужденного до самой высокой степени в благоприятных для того условиях, подавляет все другие импульсы и тенденции, все привычки самообладания, учтивости и заботы о других...» [4;35]. Поэтому в толпе люди ведут себя непредсказуемо, делают то, чего от них не ожидают. Таким образом, проявляются инстинктивные склонности человека, не прикрытые социально приобретенными качествами.

Паника, вызываемая страхом, отмечал ученый, является самым грубым и простым проявлением коллективного поведения. В проявлении паники толпа людей подобна стаду животных, считал В. Макдугалл. Все эти явления ученый связывал с процессом подражания. «Принцип примитивного подражания, похоже, может дать полное и адекватное объяснение такой коллективной интенсификации инстинктивного возбуждения» [4;36]. Данный процесс В. Макдугалл объяснял следующим образом. Человек, как и другие общественные животные, начинает испытывать те же первичные эмоции, вызванные инстинктами, если видит их проявления у подобных себе индивидов. Проявление данных эмоции у большого количества людей, находящихся в пределах восприятия человека значительно усиливает эти эмоции. В. Макдугалл считал, что в результате подражания, люди в толпе могут как поддаться панике, подражая тем, кто наиболее сильно проявит свои эмоции, но также могут последовать примеру наиболее стойких членов толпы, наименее подверженных панике. Такие люди способны действовать более разумно в экстремальных ситуациях и поэтому, могут привлечь внимание других людей и тем самым предотвратить распространение паники. Что касается других эмоций, они распространяются в толпе по тому же принципу, что и страх и паника, однако все другие эмоции выражены не так сильно. В тоже время, В. Макдугалл писал, что в толпе люди более склонны поддаваться более благородным из первичных эмоции, например, восхищению благородным поступком. Это связано с тем, что человек подвержен влиянию общественного мнения, утверждал ученый. С другой стороны, в толпе люди имеют свойство выражать чувства, не требующие заботы о ближнем. То есть они могут быть более жестокими к другим, по сравнению с поведением человека в обычных условиях.

Таким образом, усиление эмоциональных реакций является результатом взаимодействия людей в толпе и результатом действия подражания. Однако важным в распространении какой-либо эмоции в толпе В. Макду-

галл также считал осознание толпы как целого каждым ее членом и осознание себя как части этого целого. Осознание себя частью целого также дает человеку чувство свободы, «осознание гармонии собственных чувств с чувствами массы сотоварищей, и являющееся результатом чувство свободы от сдержанности, и чрезвычайно приятное для большинства людей, они находят удовольствие отпуская себя и быть унесенным стремительным потоком коллективных эмоций», – писал В. Макдугалл [4;39]. Кроме того, интенсивное, свободное проявление эмоций связано и со снижением чувства личной ответственности. Ответственность как бы разделяется между членами толпы. Низкий уровень личной ответственности ученый также связывал с низким уровнем выраженности в толпе самосознания и всех тех чувств и процессов, присущих организованной группе (представления группы как целого, наличие чувства привязанности, представления о возможностях группы).

Особенностью толпы является низкий уровень интеллектуальной деятельности, а также «определенная степень деперсонализации», – отмечал В. Макдугалл. Человек, становясь членом толпы, в значительной степени утрачивает самосознание, и действия его становятся менее осознанными и осмысленными. Снижение уровня интеллекта в толпе вызвано несколькими причинами, считал ученый. Среди них психолог выделял низкий уровень ответственности, а также высокую внушаемость членов толпы. В представлениях о феномене внушения В. Макдугалл опирался на принципы, изложенные им в книге «Введение в социальную психологию» [2]. «Толпа впечатляет каждого своего члена чувством своей мощи, своими неизвестными способностями, неограниченными и загадочными возможностями; и именно они, как я указал в главе 3 своей «Социальной психологии», являются теми качествами, которые возбуждают в нас инстинкт подчинения и, тем самым, делают нас восприимчивыми к внушению со стороны того объекта, который проявляет эти качества» [4;58]. Кроме того, действия толпы не являются волевыми, а скорее импульсивными.

Для рассмотрения проблемы коллективного поведения в толпе В. Макдугалл проанализировал некоторые современные ему концепции, объясняющие данные феномены. Он выделил две основных, заслуживающих внимания: гипотезы о телепатии и о коллективном сознании. Теорию коллективного сознания ученый считал более перспективной, однако не поддерживал ее в полной мере. Согласно этой теории, по аналогии с коллективным сознанием всех клеток живого организма, образующих сознание человека, существует коллективное сознание групп людей как сумма сознаний отдельных составляющих группы. В. Макдугалл писал по этому поводу следующее: «Эта доктрина «коллективного сознания» обществ может показаться странной для тех, кто с ней столкнулся впервые, но ее нельзя так

просто отбросить, она требует серьезного рассмотрения со стороны любого, кто пытается найти принципы коллективной психологии» [4;49]. В связи с рассмотрением понятия коллективного сознания у В. Макдугалла возникало больше вопросов, чем ответов. Ученый затрагивал следующие проблемы: обладает ли толпа коллективным сознанием или это является атрибутом лишь высокоразвитых групп? Если толпа или другая группа обладает коллективным сознанием, когда оно появляется, на какой стадии ее развития? Исчезает ли оно, когда толпа распадается? Влияет ли оно на поведение группы как целого, или только на поведение отдельных членов группы? В целом, В. Макдугалл отрицал существование коллективного сознания, однако считал, что эту гипотезу можно считать резервной, пока не появится достаточного количества доказательств в ее пользу.

Ученый подчеркивал не только научную, но и социальную важность изучения и понимания процессов, происходящих в толпе. «Итак, когда мы слышим о небольших актах насилия, совершенных толпой студентов или суфражисток, знание групповой психологии спасет нас от ошибочного объяснения такого поведения низким уровнем интеллекта и благопристойности вовлеченных в данные беспорядки индивидов, как может показаться, если учитывать их действия, совершенные ими коллективно» [4;65].

Таким образом, по В. Макдугаллу, толпа – это неорганизованная группа сходных индивидов, объединенная общим объектом внимания, в которой действуют механизмы подражания и внушения. Ученый выделил следующие психологические особенности человека в толпе: повышенная эмоциональность и внушаемость, инстинктивность, деперсонализация, осознание себя частью целого, безответственность, снижение уровня интеллекта.

### Литература

1. Бехтерев, В.М. Коллективная рефлексология // Бехтерев В.М. Избранные труды по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – 398с.
2. Макдугалл В. Основные проблемы социальной психологии. – М.: Космос, 1916.– 282 с.
3. Martin, E.D. The Behavior of Crowds: How Crowds Are Formed, 1920 // URL:[www.geocities.com](http://www.geocities.com)
4. McDougall, W. Group Mind: A Sketch of the Principles of Collective Psychology, with Some Attempt to Apply Them to the Interpretation of National Life and Character. New York, London: The Knickerbocker Press, 1920. – 418 p.
5. Trotter, W. Instincts of the Herd in Peace and War. London: Adelphi Terrace, 1919.
6. Wallas, G. The Great Society. A Psychological Analysis. Lincoln University of Nebraska Press, 1967. – 383 p.

Научное издание  
Арзамасские чтения-2  
**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

**204**

**ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**  
**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА**  
г. Арзамас, 15-17 сентября 2011 г.

**Технический и художественный редактор С.П. Никонов**  
**Редактор и корректор Н.В. Жучкова**  
**Верстка и вывод оригинал-макета З.Ю. Скочигоровой**

**Лицензия ИД №04436 от 03.04.2001. Подписано в печать 30.05.2012.**  
**Формат 60x84/16. Усл. печ. листов 12,0. Тираж 300 экз. Заказ № 20/12..**

**Издательство Арзамасского государственного педагогического**  
**института им. А.П. Гайдара**  
**607220 г. Арзамас Нижегородской обл., ул. К.Маркса, 36**  
**Участок оперативной печати**  
**607220 г. Арзамас Нижегородской обл., ул. К.Маркса, 36.**